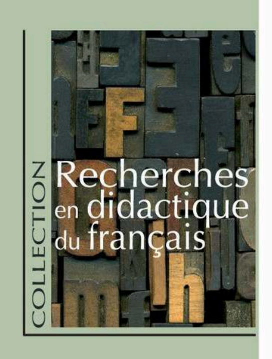


Sous la direction de
Jean-François de Pietro,
Carole Fisher,
Roxane Gagnon

L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques



L’oral aujourd’hui : perspectives didactiques

Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon (dir.)

Éditeur : Presses universitaires de Namur
Année d'édition : 2017
Date de mise en ligne : 26 mai 2020
Collection : Recherches en didactique du Français



Édition imprimée
Nombre de pages : 323



Sous la direction de

Jean-François de Pietro,

Carole Fisher,

Roxane Gagnon

L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques



L’oral aujourd’hui :
perspectives didactiques

Collection « Recherches en didactique du français »

« Recherches en didactique du français » est une collection de l'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AiRDF). Cette collection vise à :

- offrir un soutien scientifique en langue française pouvant couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en didactique du français et adressé en particulier à la communauté des chercheurs, des formateurs, des enseignants et des étudiants en sciences de l'éducation, en sciences du langage et dans les institutions de formation des enseignants ;
- privilégier les questions vives de théorisation et de méthodologie à propos de l'enseignement-apprentissage du français, en développant une approche restituant la diversité des démarches de recherche ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
  - à un repérage des objets et des concepts émergents,
  - à un approfondissement des difficultés repérées comme graves dans le champ,
  - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- établir les liens scientifiques entre les chercheurs des pays francophones, les universités et les centres de recherche et de formation sur des thèmes significatifs sur le plan des questions, des hypothèses et des méthodes de recherche.

L’oral aujourd’hui : perspectives didactiques

Sous la direction de

Jean-François de Pietro, Carole Fisher et Roxane Gagnon

Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français

en collaboration avec
l’Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique de Neuchâtel (IRDP)
et le Centre d’études et de documentation pour l’enseignement du français de l’Université de Namur



Collection « Recherches en didactique du français »

N° 9

Mise en pages : Mélissa Matti (IRDP) et les Presses universitaires de Namur

Maquette de couverture : Mariette Montambault et les Presses universitaires de Namur

Rempart de la Vierge, 13
5000 Namur (Belgique)
Tel : +32 (0) 81 72 48 84
Fax : +32 (0) 81 72 49 12
E-mail : info@pun.be
Site web : http://www.pun.be

Dépôt légal : D/2017/1881/31
ISBN - **version papier** : 978-2-87037-991-2 **/ ISBN - version PDF : 978-2-39029-036-0**

Imprimé en Belgique

Table des matières

Partie III. Spécificités de l'oral et articulation oral écrit pour l'enseignement

Partie IV. Normes et évaluation

Liste des membres des comités et auteur-e-s

DIRECTION DE L'OUVRAGE

Jean-François DE PIETRO, Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Neuchâtel (Suisse)

Carole FISHER, Université du Québec à Chicoutimi (Québec)

Roxane GAGNON, Haute École Pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

MEMBRES DU COMITÉ DE LECTURE

Sandrine AEBY-DAGHÉ, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRAFE

Priscilla BOYER, Université du Québec à Trois-Rivières

Bertrand DAUNAY, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Théodile-Cirel

Ana DIAS-CHIARUTTINI, Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Théodile-Cirel

Nathalie DENIZOT, Université de Cergy-Pontoise, ÉMA

Micheline DISPY, Université de Liège

Joaquim DOLZ, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRAFE

Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain, IACCHOS / CRIPEDIS

Jean-Louis DUMORTIER, Université de Liège

Judith EMERY-BRUNEAU, Université du Québec en Outaouais, CRIFPE

Erick FALARDEAU, Université Laval, CRIFPE

Sonya FLOREY, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Marie-Cécile GUERNIER, Université de Grenoble Alpes, Université Claude-Bernard Lyon 1, ESPE et LIDILEM

Nathalie LACELLE, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues, CRIFPE

Caroline MASSERON, Université de Lorraine, Praxitexte (CREM)

Christophe RONVEAUX, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRAFE

Glaís SALES CORDEIRO, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRAFE

David VRYDAGHS, Université de Namur, Cedocef

LISTE DES AUTEUR-E-S

Jose AGUILAR, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Département Didactique du français langue étrangère, Diltec

Fanny AUZÉAU, Institut Catholique de Paris et Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Brahim AZAOUI, Université Paul-Valéry-Montpellier 3

Étienne BOUCHARD, Commission scolaire du Lac-St-Jean

Paul CAPPEAU, Université de Poitiers, Département Master Sciences du langage, FoReLLA

Ana DIAS-CHIARUTTINI, Université de Lille 3, Théodile-Cirel

Stéphane COLOGNESI, Université Catholique de Louvain / Haute École Vinci

Joaquim DOLZ, Université de Genève, Faculté de psychologie et Sciences de l'éducation, GRAFE

Christian DUMAIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation

Marie-Hélène FORGET, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues

Isabelle GAUVIN, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues, CRIFPE

Sonia GUILLEMIN, Haute École Pédagogique du canton de Vaud

Lizanne LAFONTAINE, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, CRIFPE

Constance LAVOIE, Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, CRIFPE

Jean-Paul MABILLARD, Haute École pédagogique du Valais, GRAFE

Grégory MIRAS, Université de Rouen Normandie, Dylis

Christiane MORINET, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Fédération Clesthia

Joanne PHARAND, Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation

Caroline SCHEEPERS, Université de Liège

Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, GRAFE / ERHISE

Kathleen SÉNÉCHAL, Université du Québec à Montréal, Département de didactique des langues

José TICON, Haute École pédagogique du canton de Vaud

L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques

Roxane GAGNON, Jean-François DE PIETRO, Carole FISHER

Les récents plans d'études en Suisse romande (2009), en France (2015), la *Progression des apprentissages* pour le Québec (2011), la parution d'ouvrages majeurs et de nombreux numéros thématiques de périodiques sur cette question attestent aujourd'hui de la place de l'oral comme objet d'étude et d'enseignement-apprentissage. La question n'est plus de légitimer l'existence d'un volet oral dans l'enseignement du français, mais bien de penser une didactique de l'oral opératoire, notamment fondée sur des recherches dont les résultats empiriques pourraient guider la sélection des contenus et des méthodes et l'élaboration des dispositifs. Il reste en effet diverses lacunes à combler, des points à clarifier pour assoir plus solidement la didactique de l'oral. Ce sont aujourd'hui des questions relatives à la définition de l'objet « oral » et à la délimitation de ce qu'on y inclut – de la prosodie à la mimogestualité… –, aux objectifs qu'on doit raisonnablement viser et à la progression qu'il s'agit de planifier en matière d'apprentissages – pour *tous* les élèves et tout au long de la scolarité – qui nous interpellent. À l'heure actuelle, nombre d'entre elles restent ouvertes. Mais la plupart sont, pour le moins, abordées dans les contributions à l'ouvrage, et quelques-unes, sur lesquelles nous reviendrons (*cf.* point 3), sont encore un peu laissées de côté.

Un regard rétrospectif sur le développement du champ de l'oral montre qu'il est rare de trouver un écrit didactique qui ne thématise pas la pauvreté de l'enseignement de l'oral – et à ce titre, la compréhension de l'oral serait le parent pauvre du parent pauvre de l'enseignement du français… De toutes les métaphores entendues ou lues, c'est celle d'Halté que nous retenons[1] : l'oral serait à l'image d'un serpent de mer

[1] Rappelons-en quelques autres : *OVMI* (Objet Verbal Mal Identifié) (Halté, 2005), *fantôme omniprésent* (Nonnon, 1992) ou objet *bon à tout faire* (de Pietro et Wirthner, 1998). Prolongeant la métaphore d'Halté, Nonnon (2011) disait plus récemment que « l'histoire des travaux didactiques sur l'oral est une histoire à éclipses, avec une périodisation régulière alternant des moments de mise en lumière et d'investissement, qui rendent visibles et suscitent recherches et mobilisations institutionnelles et médiatiques, suivies de longues retombées où la question passe au second plan et se dilue dans d'autres objets de mobilisation » (p. 184).

pour « ses grandes capacités en apnée et son attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (2005 : 11). Tâchons, sans en refaire toute l'histoire, de parcourir depuis une trentaine d'années l'avancée des travaux et orientations territoriales de ce *monstre marin didactique*.

Si on a d'abord vu, à partir des années 1970, la construction de l'oral comme un objet spécifique, fortement différencié de l'écrit, les travaux des années 1990 ont conduit au développement de diverses orientations didactiques, dont émergent en particulier deux perspectives « prototypiques » : celle d'un oral *objet d'enseignement et d'apprentissage autonome*, à travers un travail sur des genres oraux – des rituels scolaires (Delcambre, 2012), des genres de la parole publique formelle (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Schneuwly *et al.*, 1996-1997), voire des conduites langagières (Hassan et Bertot, 2015) –, et celle d'un enseignement de l'oral *intégré* dans les activités d'enseignement habituelles du français, voire *transversal*, s'actualisant dans la diversité des tâches scolaires (Nonnon, 1999 ; Maurer, 2001 ; Halté et Rispail, 2005). En lien plus ou moins étroit avec ces approches, se sont ajoutées les démarches prônant un *oral pour apprendre* (*cf.* notamment Turco et Plane, 1999 ; voir aussi, plus récemment Calistri, 2015) ou faisant de l'oral et de ses caractéristiques un *objet de réflexion en soi* (Laparra, 2008). Ainsi, la place faite à l'oral dans la classe n'est plus seulement une victoire contre un « séculaire scriptocentrisme » de l'institution scolaire, comme le notent Delabarre et Treignier (2001/2002), c'est aussi une victoire pour un partage plus équitable de la parole en classe, le maitre n'en étant plus l'unique détenteur, une victoire aussi pour redonner une place à la voix et au corps dans le développement social et cognitif. C'est la reconnaissance qu'il faut, pour reprendre le titre de l'ouvrage de Chabanne et Bucheton paru en 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (voir aussi Jaubert, Rebière et Bernié, 2003).

Et maintenant, deux décennies plus tard, où en est la didactique de l'oral ? Les recherches récentes sur l'enseignement de l'oral recouvrent-elles vraiment un champ spécifique de la didactique du français, venant légitimer *l'oral* comme objet de recherche ? Et est-il aujourd'hui possible de répondre de manière plus claire aux trois questions qui, depuis longtemps, occupent les didacticiens : quel oral enseigner ? Comment ? Quand ? (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Hassan, 2012).

1. ENSEIGNER L'ORAL AUJOURD'HUI : LES INTERROGATIONS LANCÉES AUX CHERCHEURS

En acceptant la coordination de ce 9e numéro de la collection *Recherches en didactique du français*, nous souhaitions proposer un état des lieux des travaux dont l'objet est l'enseignement ou l'apprentissage de la communication orale ou la formation des enseignants à propos de cet objet. Cinq grandes interrogations ont été proposées aux chercheurs, cinq questions récurrentes dégagées des travaux en didactique de l'oral :

- Quel oral/quels oraux enseigner ?
- Comment l'enseigner/les enseigner ? Comment organiser cet enseignement (dispositifs, types d'activités…) ? Selon quelle progression ? Comment l'évaluer ? Comment articuler les dimensions didactiques et pédagogiques liées à l'enseignement de l'oral ?
- Comment envisager les rapports entre oral et écrit dans l'enseignement, comment envisager les continuités ou les ruptures entre ces deux modalités de la langue ?
- Comment prendre en compte les caractéristiques des différents contextes d'enseignement les besoins différenciés des élèves, notamment en fonction de ces contextes ?
- Comment former les enseignants à propos de l'oral et de son enseignement ?

1.1 Une sempiternelle, mais nécessaire question : quel oral enseigner ?

Le chemin parcouru depuis les années 1990 permet de mieux cerner aujourd'hui *ce que constitue l'oral* comme objet de recherche, d'enseignement et d'apprentissage. Nous ne sommes plus aux prises avec cette « matière multiforme » dont parlait Chiss en 2002. Il est possible de distinguer des lignes de force, des convergences à travers les travaux qui se centrent, selon les cas, sur les compétences linguistiques (syntaxiques, lexicales, phonétiques), les conduites ou habiletés langagières, les discours, la communication, voire le vivre ensemble. Cependant, une étude approfondie des différents *discours* – ceux figurant dans les plans d'études, programmes et moyens d'enseignement, mais aussi ceux des acteurs qui expriment leurs conceptions – ainsi que des *pratiques* d'enseignement, étude menée par des chercheurs de divers horizons francophones, devrait nous apporter un éclairage plus précis sur ce qu'il peut y avoir de vraiment spécifique

à cet objet d'enseignement et d'apprentissage, ce qui en constituerait le « noyau dur ».

Interroger les *fondements d'une didactique de l'oral*, comme le propose cet ouvrage, fait inévitablement surgir les nombreux obstacles que rencontrent encore enseignants et didacticiens, quand ce n'est pas la possibilité même d'enseigner l'oral qui est remise en cause (*cf.* Laparra, 2008). La question du choix *des objets à enseigner* pour développer des capacités orales est ici au cœur du questionnement. Faut-il travailler l'« oral spontané » des échanges quotidiens, en mettant en place des situations de communication aussi authentiques que possible, ou une parole publique plus formelle et formalisée ? Doit-on privilégier des objets langagiers censés servir dans des situations correspondant aux besoins immédiats de l'apprenant ou prendre de la distance par rapport à ces pratiques quotidiennes, les analyser, voire même esquisser une « grammaire de l'oral » ? Code linguistique de la langue parlée, oral pragmatique et actes de parole, dialogues préconstruits, conduites langagières (justifier, reformuler, expliquer, etc.), genres textuels, situations de communication constituent des voies potentielles, complémentaires ou concurrentes, elles renvoient toutes aux objets à enseigner, aux corpus de textes sur lesquels travailler en classe de français, mais également, en définitive, aux visées de l'enseignement de l'oral.

Par ailleurs, l'oral dans l'espace public change constamment et il pose notamment la question de la prise en compte des variétés de langue dans l'enseignement et de la sensibilisation aux différents types de variations. Il engage, de manière frontale, évidente, à une réflexion et à des analyses sur la norme – ou les normes – mise en œuvre ou à mettre en œuvre dans les pratiques de classe. Est-il souhaitable d'*exposer* les élèves aux joutes verbales des politiciens, au langage mis en scène au cinéma ou à la télévision, au « parler djeun » ? Faut-il prendre en compte *tous* les contextes sociaux ? Peut-on tenir les élèves éloignés de pratiques langagières auxquelles ils sont inévitablement confrontés ? Autrement dit, comment concilier les visées éducatives de l'enseignement de l'oral avec la prise en compte de la réalité quotidienne des élèves ?

La question de l'oral à enseigner exige ainsi une clarification de ce qu'on place finalement sous ce vocable. Les textes reçus à la suite à l'appel à communication attestent pour la plupart d'une volonté des chercheurs de préciser et de rendre opérationnels, voire de dépasser, les objets oraux retenus dans les plans d'études – le plus souvent des genres oraux ou des conduites orales formalisées, reflets de situations

de communication formelles, publiques et scolaires, mais sans que soient explicités clairement les moyens langagiers qu'il s'avère nécessaire alors de travailler.

1.2 Comment enseigner l'oral ? Que nous disent les travaux sur les pratiques spécifiques à l'enseignement de l'oral ?

On en sait un peu plus aujourd'hui sur les pratiques déclarées et effectives d'enseignement de l'oral qu'il y a 20 ou 30 ans (Sénéchal et Chartrand, 2012 ; de Pietro et Gagnon ; 2013, Surian et Gagnon, 2014). Mais si ces descriptions nous informent sur la prise en compte de certains aspects de l'oral, nous manquons toujours de travaux sur les éventuelles spécificités des pratiques d'enseignement de l'oral, en ce qui concerne à la fois la transposition des objets d'enseignement et d'apprentissage retenus (*cf.* point précédent), les modes de transmission (types de tâches, exercices, etc.) et les modes d'intervention de l'enseignant. Au moment de la conception de ce numéro, nous étions impatients d'en apprendre davantage sur ces pratiques : le temps des activités réduites à la réalisation en série d'exposés oraux est-il vraiment révolu ? Quelles sont les pratiques innovantes en regard de l'oral ? Quels sont les effets d'un accès plus répandu à des outils de captation audio et vidéo ? Qu'apporte à l'enseignement de l'oral la revitalisation qu'on observe aujourd'hui de la pratique de conteur ? Comment didactiser les nouvelles pratiques sociales telles que le slam (Chartrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015) ? Comment exploiter, pour une didactique de l'oral, ce qui est développé aujourd'hui autour du débat en classe de littérature (notamment dans le cadre des cercles de lecture, *cf.* Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006) ou de philosophie, voire dans le cadre des « éducations à… » ?

En point de mire, nous nous interrogions sur les caractéristiques des dispositifs d'enseignement de l'oral, comme sur les outils dont dispose l'enseignant (matériel didactique, vidéo, grilles d'observation, etc. ; *cf.* notamment Lafontaine, 2010 ; Fisher, 2012 ; Lafontaine et Dumais, 2013). Plus généralement, nous nous demandions comment les deux perspectives, mentionnées précédemment, d'une approche « disciplinaire », fondée sur l'enseignement d'objets explicitement définis, tels les genres textuels, et d'une approche « intégrée » qui tend plutôt à « insister sur la spécificité des conduites langagières orales et leur transversalité » (Chiss, 2002) se concilient dans la pratique ?

Dans le présent ouvrage, les travaux qui explicitent des dispositifs d'enseignement ou de formation sont les plus nombreux. Ils prennent appui sur des études empiriques et des expérimentations – la pratique insuffle le dispositif ou le justifie – et proposent parfois des approches

innovantes, par exemple à propos de la compréhension orale. Le débat et ses variantes occupent une place de choix dans les dispositifs décrits. La justification orale, l'exposé, le guide touristique, la chronique radio complètent la liste des situations d'oral travaillées au sein des dispositifs. Les nouvelles technologies y trouvent de plus en plus de place, elles sont mises entre autres au service de l'évaluation. On constate par ailleurs que certains chercheurs inscrivent les dispositifs proposés ou analysés dans une approche soit « intégrée » soit « disciplinaire », ce qui nous amène à penser que l'espace que doit occuper l'objet oral dans la classe demeure un objet de controverse.

C'est souvent l'absence d'une prise en compte de la *progression des apprentissages* qui empêche l'évaluation. La question, qui inclut à la fois la répartition dans le temps des contenus de l'enseignement de l'oral et les grandes ruptures qui se produisent à l'école, notamment lors du passage entre les différents cycles scolaires (de Pietro et Dolz, 1997 ; Nonnon, 2010), n'est pas abordée – ou à peine, implicitement – dans les travaux recueillis. Et, en raison en partie de l'absence d'une ligne claire de progression des apprentissages, l'*évaluation* de l'oral demeure elle aussi un sujet délicat. Les recherches sur les pratiques déclarées ou effectives montrent que les enseignants éprouvent toujours des difficultés, voire des résistances, à procéder à des évaluations certificatives, et même formatives, de productions orales (Gagnon, 2010). Certains des textes de l'ouvrage font état d'initiatives diverses, visant à s'adapter soit aux contraintes institutionnelles, soit aux caractéristiques de l'objet lui-même, multimodal, pluricodique. Ceci soulève l'épineuse question de l'établissement d'outils d'évaluation qui s'appuient sur des critères précis, mais qui ne dénaturent pas l'objet en le réduisant à deux ou trois observables (Daunay, 2000 ; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty et Sanz-Lecina, 2004 ; Nonnon, 2005).

1.3 Oral et écrit : des distinctions et des zones de partage à repenser ?

Les caractéristiques propres à l'oral et les ***liens entre oral et écrit*** continuent à occuper une place importante dans les travaux en didactique (Delcambre, 2011 ; Hassan, 2006). En effet, les liens entre oral et écrit n'ont cessé d'évoluer au cours de l'histoire et doivent sans cesse être redéfinis et clarifiés, particulièrement avec l'évolution du contexte social (*cf.* émergence de formes écrites influencées par l'oralité, tels les SMS et les chats) et didactique (écrits et oraux intermédiaires, conçus comme des outils de construction de textes, des moyens de gérer la production ; Alcorta, 2001). Il s'agit notamment de comprendre comment ces deux modalités communicatives s'articulent,

se complètent, se concurrencent en lien avec la diversité des situations de communication. Cette réflexion sur les spécificités de l'oral suppose un détour par la linguistique (*cf.* notamment Gadet, 1989 ; Gadet et Guérin, 2008 ; Blanche-Benveniste, 2010) et par les approches communicatives interactionnelles (Colletta, 2004 ; Pekarek-Doehler, 2004) afin de pouvoir fonder les propositions didactiques sur des bases solides.

Cette question des spécificités des modalités orales des usages linguistiques vis-à-vis de celles de l'écrit et des rapports entre activités orales et écrites dans l'enseignement a retenu l'attention des chercheurs qui ont répondu à notre appel. Une section complète de l'ouvrage lui est consacrée. On peut toutefois se demander si le terme même, « l'oral », ne devrait pas être interrogé : en quoi se distingue-t-il d'autres – tels la *parole*, le *parler*, voire la *communication* ? Est-il nécessaire pour visibiliser et rendre enseignables des dimensions trop souvent négligées de la langue ? Ou nous conduit-il à figer des dimensions qui, en réalité, s'entremêlent fréquemment dans les usages réels[2] ?

1.4 Comment prendre en compte le contexte ?

Dans la foulée de l'ouvrage coordonné par de Pietro et Rispail (2014) dans cette même collection, il importe de s'interroger aussi, sur la question du statut du français dans les différents contextes où il est objet d'enseignement, sur le poids de ces contextes sur la manière d'envisager l'oral. Celui-ci est-il vu de la même manière au Québec par exemple, où la crainte de ne pas assurer la « correction du français oral » semble représenter une contrainte forte pour l'enseignement[3], et en Suisse où cette préoccupation semble au contraire relativement absente ou, du moins, rester implicite ? De même, les pratiques d'enseignement de l'oral en classes ordinaires de français langue première de scolarisation – dans lesquelles se trouve un nombre toujours plus important d'élèves pour lesquels cette langue n'est pas la première langue parlée à la maison – et celles en classes d'accueil ou de français langue seconde sont-elles – doivent-elles être – si différentes ?

Nous nous interrogions également sur la question de la *différenciation* de l'enseignement, eu égard aux troubles et difficultés qu'ont certains élèves au niveau de l'expression et de la compréhension orales. Quelle place est faite dans les classes pour les élèves rencontrant des difficultés particulières, quelles qu'en soient les raisons ? Quels sont les dispositifs

---

[2] Voir à ce propos la postface de Bernard Schneuwly.

[3] Conseil supérieur de la langue française (CSLF), 2015.

éventuellement mis en œuvre pour assurer une différenciation de l'enseignement et de l'apprentissage ?

Les contributions retenues s'inscrivent pour la plupart dans des contextes d'enseignement *ordinaires* de français langue première, de scolarisation. Deux des contributions s'intéressent à l'apprentissage du français comme langue seconde ou étrangère et une autre suggère l'intérêt d'une comparaison entre l'apprentissage de la justification en français et en anglais langue seconde. L'enseignement de l'oral dans les milieux défavorisés ou en milieu francophone minoritaire n'apparait que de manière marginale dans l'un des textes de l'ouvrage. Quant aux langues et cultures des élèves qui confèrent aux sociétés actuelles – et aux classes – leur pluralité, elles ne sont à aucun moment prises en compte et ne font pas l'objet d'une thématisation dans les textes de l'ouvrage.

1.5 Et la formation des enseignants ?

Enfin, dernière thématique placée au centre de l'appel à communication, interroger les spécificités du champ de la didactique de l'oral et sa légitimité conduit inévitablement à la question de la *formation des enseignants*. Dans quelle mesure les institutions de formation, que ce soit pour l'enseignement primaire ou secondaire, accordent-elles une place à l'oral et, surtout, à la didactique de l'oral ? Une formation spécifique est-elle prévue ? Comment, alors, se déroule-t-elle ? Sur quoi porte-t-elle ?

Ce thème de la formation intéresse clairement les chercheurs, la moitié des textes de l'ouvrage l'abordent. Une orientation ressort tout particulièrement : l'heure semble aux actions de formation concertées, collaboratives, intégrant les enseignants à des expérimentations et des phases de mises en œuvre de dispositifs d'enseignement-apprentissage, de manière à ce que la formation amène véritablement des changements dans les pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, si l'école fait place à un oral *pour apprendre* et un oral *à enseigner*, l'oral *pour enseigner* est-il pris en compte dans les institutions de formation ?

2. RECHERCHES ACTUELLES EN DIDACTIQUE DE L'ORAL : PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

De nombreux chercheurs ont répondu à l'appel lancé à la fin de l'année 2015. Après expertise des textes par les membres du comité de l'AIRDF et les trois coordonnateurs, douze textes ont été retenus. Ils ont été regroupés en quatre grandes thématiques.

La première considère un oral transversal, pour apprendre, et s'intéresse aux conduites orales. Les travaux s'inscrivent ici dans un oral « intégré » à l'ensemble des matières scolaires, et en font un vecteur de développement des conduites langagières, en l'occurrence de l'argumentation et de la justification.

La seconde, la plus prolifique, consiste en l'élaboration, l'expérimentation ou l'évaluation de propositions didactiques précises fondées sur la didactisation de genres oraux publics. Ces travaux considèrent l'oral comme un objet d'enseignement autonome. Ils visent – souvent par des actions de formation – à répondre aux problèmes découlant d'une certaine pauvreté des pratiques d'enseignement ou aux lacunes et confusions qu'on y relève.

Les spécificités de l'ordre oral et de l'ordre scriptural, les liens entre oral et écrit dans l'enseignement constituent la troisième orientation des contributions à cet ouvrage. Les textes concernent ici l'articulation de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement et la possibilité que les activités d'oral soient mises au service des activités d'écriture ou vice-versa. Un texte demandé au linguiste Paul Cappeau introduit cette troisième partie afin de clarifier ce que la linguistique permet aujourd'hui de dire des liens entre ces deux modalités de la langue.

La quatrième thématique, enfin, concerne la norme linguistique et l'évaluation des compétences orales des locuteurs. Les travaux interrogent par exemple l'épineuse question de la variété de langue orale à enseigner en étudiant les perceptions de locuteurs appartenant à des contextes différents.

Ainsi que nous l'avons déjà relevé, la question de la formation à l'enseignement de l'oral apparait dans plusieurs des contributions, comme en filigrane derrière ces quatre thématiques. C'est pourquoi il ne nous a pas paru judicieux d'en faire une section séparée.

2.1 Première partie : travailler des conduites orales : justifier et débattre

Cette première partie fournit un éclairage sur la manière de favoriser le développement chez les élèves de conduites langagières utiles pour diverses situations sociales ou scolaires. La focale est portée sur le dialogue entre l'enseignant et ses élèves comme « lieu » de travail. Par la mise en place de gestes d'étayage, l'enseignant participe aux médiations langagières orales qui permettent aux élèves d'apprendre. Et la manière de conduire les échanges varie selon l'optique de la discipline scolaire investie.

Marie-Hélène Forget et Isabelle Gauvin s'intéressent à la conduite langagière de justification orale en classe de langue afin de voir quand,

comment et pour quelles raisons la justification est utilisée, et quels en sont les effets sur l'apprentissage. Elles se penchent ainsi sur les interactions d'élèves du 3e cycle du primaire québécois (10-12 ans) soumis à une tâche de correction d'erreurs grammaticales dans deux contextes : français langue d'enseignement et anglais langue seconde. Cet examen des justifications dans leur contexte de production, mené selon la démarche de l'« analyse qualitative par théorisation ancrée », leur permet de dégager les différentes fonctions que la justification remplit ainsi que sa valeur heuristique. Au terme de cette minutieuse étude, les auteures font valoir qu'un enseignement explicite des fonctions et des procédés de la justification serait profitable aux élèves. Elles lancent ainsi un pont entre deux approches d'enseignement de l'oral, en proposant de rallier « l'usage de la justification *dans* l'apprentissage de la grammaire et l'étude de son fonctionnement *pour* apprendre la grammaire ».

De son côté, Ana Dias-Chiaruttini s'intéresse à la conduite du débat. Par une analyse théorique et historique, elle montre comment le débat s'est constitué en tant qu'objet de recherche et de modélisation d'enseignement et reconstruit le projet théorique et épistémologique qui sous-tend ce processus. L'auteure passe en revue quelques recherches importantes touchant l'approche transversale propre aux recherches de l'INRP sur les interactions dans toutes les disciplines, la modélisation du débat interprétatif dans le domaine de la lecture littéraire, les séquences didactiques genevoises portant sur le débat régulé, l'analyse, dans une perspective comparatiste, des enjeux et de la conduite de débats dans divers contextes ou disciplines. Elle fait ainsi du débat le révélateur de certains fondements et modèles didactiques, lesquels contribuent à renouveler les contenus d'enseignement et d'apprentissage, à reconsidérer l'élève et son activité. Le débat permet de comprendre comment les didactiques évoluent, dialoguent, tissent des liens et se singularisent. Faisant en quelque sorte écho à la conclusion de Forget et Gauvin, Dias-Chiaruttini montre que l'évolution de l'enseignement du débat dans le temps tend d'ailleurs à rapprocher les courants transversal et disciplinaire dans l'étude de l'oral.

2.2 Deuxième partie : élaboration, expérimentation et évaluation de dispositifs didactiques centrés sur des genres oraux

Ce deuxième ensemble de contributions appréhende l'oral dans une perspective plutôt disciplinaire, comme un objet d'enseignement spécifique, généralement prescrit dans des documents officiels et défini (plus ou moins clairement) par des contenus censés être évalués. Dans cette didactique de l'oral explicite, planifiée et critériée, l'*ingénierie*

didactique constitue la voie par excellence pour soutenir le travail des praticiens et pour répondre aux demandes institutionnelles. Les cinq textes retenus font état d'une relative pauvreté des pratiques d'enseignement de l'oral, en compréhension ou en production, et proposent des dispositifs en vue de remédier à l'absence ou à l'inefficience de ces pratiques. L'exposé de problèmes qui font obstacle au travail de l'oral en classe précède la présentation d'une ingénierie qui dote les enseignants d'outils divers, souvent innovants et incluant généralement les nouvelles technologies, pour renforcer ou renouveler leurs pratiques. En outre, ces propositions passent souvent par un renforcement de la formation des enseignants, placée au cœur du propos de tous les auteurs, et par une collaboration active, productrice d'expertise, entre enseignants, formateurs et didacticiens pour l'élaboration des dispositifs.

Dans leur contribution, Sonia Guillemin et José Ticon, tous deux formateurs-chercheurs à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, s'intéressent aux activités d'oral proposées dans les manuels disponibles pour le secondaire et aux pratiques effectives d'enseignants vaudois. Leurs questions de recherche sont les suivantes : quel oral dans les moyens d'enseignement ? Quel oral dans les pratiques ? Comment les tâches des manuels et les pratiques de classe tiennent-elles compte des prescriptions institutionnelles en usage dans le canton de Vaud ? Après avoir explicité les contraintes contextuelles à l'enseignement et l'apprentissage de l'oral, les auteurs analysent les trois ouvrages d'enseignement officiels pour le canton et les pratiques de quatre enseignants, mettant en évidence les courants didactiques sur lesquels s'appuient les dispositifs observés, le statut de l'oral, la place de ce dernier par rapport à l'écrit ainsi que les liens entre le référentiel d'enseignement et les pratiques. Ces analyses leur permettent d'identifier les lacunes dans les ouvrages et les pratiques et de proposer cinq pistes concrètes de remédiation qui constituent un apport tangible pour mieux orienter l'enseignement de l'oral.

Joaquim Dolz et Jean-Paul Mabillard présentent l'ensemble d'un travail collectif visant à la mise à disposition des classes de séquences didactiques portant sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'oral (CO), domaine éminemment important pour le travail scolaire mais pourtant encore peu développé aujourd'hui. Leur texte apporte une contribution significative à la fois d'un point de vue pratique, par l'élaboration de matériaux didactiques concrets et utilisables, et d'un point de vue théorique par la double réflexion menée sur la didactique de la CO d'une part et sur l'ingénierie didactique d'autre part.

Les auteurs proposent une approche fondée sur les genres textuels et la démarche des séquences didactiques telle que développée par l'école genevoise (Dolz et Schneuwly, 1998). Cela implique, notamment (a) le choix des genres et des textes à travailler, leur modélisation et la mise en évidence de leurs dimensions enseignables, (b) une prise en compte du contexte d'enseignement et des capacités supposées des élèves, (c) une mise en situation qui conduit à un projet orientant l'écoute des documents, (d) l'élaboration de modules centrés sur les dimensions retenues de l'objet – incluant ici de manière forte le caractère multimodal des documents et leurs composantes interactionnelles – et proposant des outils de travail diversifiés, enfin (e) une activité finale de compréhension qui permet aux élèves et à l'enseignant d'apprécier les progrès accomplis. En ce qui concerne l'ingénierie – de « deuxième génération » selon les auteurs –, l'originalité de la démarche réside dans le « double contrôle de la validité didactique » auquel ils procèdent : les séquences sont d'abord expérimentées dans leur classe par les enseignants-concepteurs, analysées et ajustées avant d'être mises à l'épreuve une seconde fois par d'autres enseignants en vue de la diffusion envisagée par la suite. Dolz et Mabillard concluent en soulignant l'intérêt d'un tel travail collectif impliquant les enseignants dans le processus d'innovation.

Partant du constat que les activités de communication orale réalisées dans les classes de français du Québec sont peu nombreuses, que les enseignants disposent de peu d'outils pour les mettre en œuvre et qu'elles sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation, Kathleen Sénéchal a élaboré et expérimenté des séquences didactiques destinées à l'enseignement de deux genres oraux contrastés au 2e cycle du secondaire : la discussion et l'exposé critique. Pour avoir des garanties d'efficacité et de validité didactique, l'auteure se joint à des enseignants d'expérience pour mettre à l'épreuve sa démarche d'ingénierie didactique. La démarche est renouvelée avec un autre groupe d'enseignants d'expérience, ce qui permet d'expérimenter un second artéfact (« artéfact amélioré »). Entre les deux phases d'expérimentation, la chercheuse s'est intéressée aux obstacles qui ont émergé lors de la première mise en œuvre. Trois types d'obstacles sont ainsi dégagés : des obstacles relatifs à la planification et à l'organisation des séquences, des obstacles épistémologiques, des obstacles relatifs aux conditions de mise en œuvre. À titre d'exemple, les caractéristiques du français parlé et la conduite langagière justificative apparaissent ainsi, selon K. Sénéchal, comme les deux sources principales d'obstacles épistémologiques.

Christian Dumais, Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand développent eux aussi un dispositif alliant *recherche*, *action et formation* (« RAF ») et incluant d'emblée des enseignantes dans leur projet. Celui-ci vise au développement de la didactique de l'oral – en concordance avec les programmes et prescriptions officielles en vigueur au Québec –, afin de contribuer d'une part à l'amélioration des compétences orales des élèves et d'autre part à un renouvèlement des pratiques des enseignants. Leur approche est centrée sur les genres textuels (« débat farfelu », « débat académique », « critique cinématographique »…) – se rapprochant sur plusieurs points des séquences didactiques genevoises (Dolz et Schneuwly, 1998) mais s'en distinguant sur d'autres – et s'appuie sur divers outils conceptuels et pratiques : le modèle didactique de Lafontaine, l'atelier formatif de Dumais, etc. Les auteurs présentent minutieusement l'ensemble de leur RAF et discutent quelques éléments des résultats des deux premières années de la recherche qui s'achèvera à l'été 2017. Ces premiers résultats, prudemment positifs, font ressortir, selon nous, deux aspects importants de telles recherches : la difficulté à « mesurer » les effets immédiats de dispositifs innovants, le fait que c'est – peut-être – avant tout dans ce qu'ils apportent aux enseignant-e-s (et aux élèves également !) participant au projet qu'ils s'avèrent bénéfiques, en les associant à l'innovation, en leur permettant de renouveler leurs pratiques et en en faisant finalement, comme le disent les auteurs, des « personnes-ressources en oral dans leurs milieux ».

Dernière contribution à cette 2e partie, le texte de Stéphane Colognesi et Joaquim Dolz présente un dispositif mis en œuvre dans une institution de formation à l'enseignement primaire en Belgique francophone. Ce dispositif place l'étudiant dans des situations de travail dites authentiques et lui offre un compagnonnage incluant des temps d'explicitation de stratégies utiles, de rétroactions basées sur des observations et de partage d'outils. Ce dispositif en intègre un autre (*Itinéraires,* basé sur la démarche des chantiers d'écriture et de l'atelier d'écriture), pensé initialement pour l'écrit, et se réfère à l'approche des genres oraux publics formels développée par les didacticiens genevois. Après une présentation des fondements didactiques de leur démarche, les deux chercheurs explicitent les étapes de la mise en place du dispositif de formation en Haute École et montrent comment les étudiants sont conduits ainsi à intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles et, ce faisant, à transformer leurs représentations à propos de cet enseignement.

2.3 Troisième partie : spécificités de l'oral et articulation oral / écrit pour l'enseignement

Les réflexions sur « l'oral dans l'écrit » et « l'écrit dans l'oral » continuent de captiver les chercheurs, tout comme les spécificités propres aux deux modes de production. Béguelin (1996) affirmait que, « en raison des mutations sociales et technologiques qui affectent en permanence la relation oral-écrit, et qui sont à la source de "genres" nouveaux dans les deux médias », « l'opposition langue parlée *vs* langue écrite n'est pas stabilisable » (p. 229 et 250). En réalité, on observe une large zone d'intersection entre les deux modalités, ce qui rend toute entreprise de délimitation stricte de frontières caduque. Dans le présent ouvrage, les liens entre oral et écrit sont abordés d'abord sous l'angle de la linguistique, dans un souci avant tout de clarification, mais qui permet en même temps d'envisager des réinvestissements possibles des démarches d'analyses de corpus oraux dans les travaux didactiques. Par la suite deux articulations sont proposées : celle d'un oral initiant une secondarisation qui amène l'élève à mieux écrire, celle d'une interaction entre oral et écrit autour de journaux d'apprentissage rédigés et discutés par les élèves, et qui reflètent en outre leur perception des tâches orales réalisées en classe.

Paul Cappeau apporte à l'ouvrage le regard d'un linguiste spécialiste de l'oralité. Sa contribution nous rappelle à la prudence lorsqu'on travaille l'oral à l'école en le comparant ou en le ramenant trop souvent encore à l'écrit. Ainsi, dans de nombreux documents scolaires où l'on met en correspondance oral et écrit, ce dernier est utilisé comme « mètre étalon » et conduit implicitement à stigmatiser les caractéristiques de l'oral au lieu de les envisager pour elles-mêmes. S'appuyant sur quelques exemples fort parlants, l'auteur montre comment l'écrit peut être alors utilisé, volontairement ou non, pour « déconsidérer » l'oral – et, en même temps, dévaloriser certains locuteurs – ou, du moins, en faire un produit dérivé, de moindre valeur. Cappeau souligne par conséquent la nécessité de prendre en compte le *mode de production* propre à l'oral et de clairement distinguer, selon la tradition allemande, entre ce qui relève du *médium* (canal) et de la *conception* : un texte peut être réalisé oralement, mais relever d'une conception écrite (écrit oralisé) ou, à l'inverse, suivre certaines exigences du médium écrit tout en étant de conception orale (les courriels par exemple).

Illustrant son propos par quelques exemples concrets, Cappeau plaide dès lors pour une approche élargie qui envisage les caractéristiques de l'oral pour elles-mêmes et tienne compte du mode de production. Et il présente diverses pistes, divers outils (« mise en grille » par exemple)

qui permettent d'appréhender l'oral sans le ramener sans cesse à l'écrit : « l'oral n'a rien de déroutant ou d'inhabituel pour peu que l'on sache comment l'observer ». D'un point de vue didactique, pour que cette relation oral/écrit cesse d'apparaitre comme une opposition réductrice, une approche par les genres ouvrirait selon l'auteur de nouvelles perspectives, car elle permet de « mettre en relation du matériau langagier et des pratiques verbales socialement codifiées ».

S'interrogeant sur les finalités de l'oral au lycée, Christiane Morinet affirme d'emblée la nécessité d'articuler l'oral et l'écrit. Constatant que, à l'école, l'enseignement de l'écrit est d'abord dispensé oralement, mais dans un oral scolaire adressé par les enseignants à des élèves qui ont d'autres pratiques langagières en dehors de la classe, l'auteure souhaite un oral qui aiderait à (mieux) écrire. Un oral qui servirait à « initier à la secondarisation, au retour sur les formes premières de la parole », et qui clarifierait le lien entre le parlé (quotidien) et l'oral scolaire pour apprendre. Son projet s'appuie sur la fréquentation de textes d'élèves dans lesquels elle détecte des dysfonctionnements qu'elle attribue aux habitudes de parole de leurs auteurs. L'oral dont il est question conduirait dès lors à des transpositions pour décontextualiser la parole et développer ce qu'elle nomme un « jugement scriptural ». Ces propositions illustrent un point de vue particulier sur l'oral – au service de l'écrit, et invitent à poursuivre la réflexion ; elles ne sont toutefois pas sans soulever certaines questions concernant la place à donner à l'oral, et à quel oral, à l'école (n'est-ce qu'un outil au service de l'écrit ? doit-il exister pour lui-même ?).

Caroline Scheepers s'intéresse à un dispositif d'enseignement qui articule étroitement oral et écrit réflexif, à savoir le « journal des apprentissages ». Il s'agit de cet écrit que les élèves rédigent à la fin de la journée pour noter ce qu'ils ont fait, appris, quelles ont été leurs difficultés, les stratégies utilisées, etc., et que l'enseignant annote dans un constant dialogue ; de plus, au début de chaque journée, deux ou trois élèves lisent devant la classe le texte rédigé la veille, ce qui engage un dialogue avec la classe et l'enseignant. Deux objectifs orientent la recherche. D'abord, dégager les modalités d'articulation du scriptural et de l'oral dans ce dispositif. Ensuite, examiner les commentaires des élèves à propos des tâches orales réalisées en classe, afin de voir dans quelle mesure il s'agit d'un oral « mobilisé ou enseigné » et comment les élèves reçoivent ces activités d'oral. L'analyse porte sur près de 200 journaux recueillis en Belgique et en France dans des classes du primaire et du secondaire et dans des contextes contrastés. Toutefois, selon l'auteure, ce sont des similitudes profondes qui ressortent d'une classe à l'autre comme d'un pays à l'autre. L'analyse des journaux fait

voir que les élèves ont une opinion généralement positive des tâches impliquant l'oral. Quant à la question de savoir si l'oral qui est représenté dans les écrits des élèves apparait « comme le simple support des apprentissages ou comme un objet d'enseignement en bonne et due forme », la réponse demeure pour l'instant assez prudente. En effet, si certains élèves évoquent des apprentissages précis (des règles de fonctionnement surtout), d'autres commentent plutôt les contenus abordés dans les exposés ; les notations suggèrent également que les critères d'évaluation sont peu connus des élèves, et on trouve finalement, chez certains élèves, l'idée que l'oral ne constitue pas un travail scolaire.

La question du statut octroyé – en contexte scolaire – à l'oral et celle de ses relations à l'écrit restent ainsi, on le voit, largement ouvertes et… sujettes à débat.

2.4 Quatrième partie : normes et évaluation

La norme demeure une préoccupation importante dans les travaux en didactique de l'oral. Ne l'a-t-elle pas toujours été ? En effet, sous l'influence notamment de la linguistique, l'oral ou plutôt la « communication » est entré dans l'école dans les années 1960, ce qui a engendré une rupture avec le paradigme « mononormatif » de la correction et de l'enseignement du « bon langage » et mis de l'avant la parole de l'élève. La mission confiée à l'école devient celle d'élargir le répertoire langagier de l'élève et de l'amener à adapter sa parole à la situation de communication : « le but principal de l'enseignement du français est de préparer les élèves à maitriser leur langue dans les situations les plus diverses de la vie quotidienne » (Besson, Genoud, Lipp et Nussbaum, 1979 : 39). Or, malgré ce nouveau paradigme, « plurinormatif », malgré les années, les avancées de la recherche, la volonté affirmée dans les divers plans d'études de prendre en compte la variation sociolinguistique, la question de la norme/des normes à enseigner fait toujours débat. Les contributions de l'ouvrage portant sur ce thème font état de points de vue assez différents sur la question.

Constance Lavoie et Étienne Bouchard s'intéressent à la compétence d'autoévaluation d'étudiants en formation à l'enseignement primaire. À cette fin, ils ont conduit une recherche descriptive comparative afin de voir si, pour ces étudiants, certaines dimensions de l'oral sont plus difficiles à autoévaluer que d'autres et nécessiteraient dès lors qu'on leur accorde plus d'importance dans la formation universitaire. Ils ont comparé à deux reprises les autoévaluations de 14 étudiants d'une leçon donnée par chacun avec leurs évaluations de chercheurs. L'outil d'(auto)évaluation utilisé consiste en une grille critériée décrivant par

des indicateurs précis les composantes de la compétence langagière. Les résultats de leur comparaison confirment que certaines dimensions sont plus difficiles à évaluer que d'autres mais, surtout, que les capacités d'autoévaluation des futurs enseignants ne s'améliorent pas entre la 1re et la 3e année de leur cursus de formation. Les auteurs argumentent dès lors en faveur d'une augmentation du temps de formation consacré à l'(auto-)évaluation et en particulier sur ces dimensions plus problématiques. Parmi celles-ci, on trouve l'articulation, la prononciation et l'accentuation – des aspects de la compétence difficilement délimitables : en situation de formation, quelle variété de langue orale privilégier ? Quels usages proscrire ? Au-delà de la complexité de l'évaluation de l'oral dans un contexte précis de formation – en l'occurrence le Québec –, la contribution de Lavoie et Bouchard laisse ainsi dans son sillage une question entrouverte : celle, plus générale, du rapport à la norme à développer chez les enseignants.

Ce rapport à la norme constitue le cœur du chapitre rédigé par Gregory Miras, Jose Aguilar et Fanny Auzéau. Ils abordent la norme à travers la question de l'accent, en particulier l'intonation et la prononciation. L'accent, partiellement adaptable en fonction de la perception de la situation de communication, constitue selon eux une bonne porte d'entrée pour interroger la perception de la norme. Par le biais d'un questionnaire diffusé sur le Web, ils comparent ainsi le rapport à la norme orale – et, plus précisément, leur rapport à la prononciation du français – de trois groupes de locuteurs, des apprenants, des enseignants et des linguistes. Leur enquête met en évidence des représentations contrastées, faisant ressortir certains décalages entre les acteurs – décalages qui ne sont pas sans influence sur les sentiments et comportements des uns et des autres, par exemple lorsqu'il s'agit d'enseigner ou d'apprendre une langue.

Brahim Azaoui porte son attention sur les commentaires métalangagiers évaluatifs qu'effectuent les enseignants sur la parole de l'apprenant. Plus particulièrement, ce chercheur s'intéresse à la *multimodalité* des pratiques d'évaluation, dans le but d'expliciter la façon dont le corps accompagne le discours évaluateur et de mieux comprendre ainsi ce qu'il transmet comme information redondante, supplétive ou contradictoire avec le verbal. Pour cette étude, en s'appuyant sur l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours, il analyse des données collectées via des enregistrements vidéos d'interactions didactiques guidées par les mêmes enseignants de français, mais dans deux contextes distincts : avec des élèves allophones nouvellement arrivés et avec des élèves francophones d'une classe de 6e (11-12 ans). L'étude, qualitative, tend à montrer que

l'acceptabilité des énoncés des élèves est essentiellement évaluée par les enseignants à partir de critères quantitatifs, sous-tendus par leurs représentations de la phrase, ou sur la base de normes prescriptives renvoyant à des jugements de valeur fondés sur une hiérarchie *fantasmée*, car non appuyée sur des critères. De plus, elle met au jour des différences marquées entre ces deux contextes, dans la mesure où, bien qu'il s'agisse des mêmes enseignantes, ce ne sont pas toujours les mêmes critères qui sont utilisés selon qu'il s'agit d'élèves de classes ordinaires ou d'élèves allophones. Au-delà des résultats de ces analyses, un des intérêts majeurs de cette contribution réside par ailleurs dans l'attention minutieuse portée aux dimensions mimogestuelles des interactions évaluatives en classe.

***

L'ouvrage se termine par une postface rédigée par Bernard Schneuwly, qui offre un regard différent sur les orientations et prises de position proposées dans les divers textes du volume. Schneuwly prend le parti d'interroger et mettre en question le terme qui est au cœur de l'ouvrage, à savoir « l'oral », terme utilisé sous diverses formes (didactique de l'oral, enseignement de l'oral, etc.), en opposition à l'écrit. Il s'appuie ainsi sur l'histoire de l'enseignement du français et, également, sur la tradition germanophone pour questionner le terme, allant jusqu'à se « poser la question même de la possibilité ou, du moins, des dangers et limites de penser "l'oral" comme champ ». Schneuwly met notamment en évidence deux orientations fort différentes qu'on regroupe dans ce champ – l'une « transdisciplinaire », l'autre concernant spécifiquement l'enseignement de l'oral – sans s'interroger suffisamment sur ce qui les rapproche ou les sépare. Il relève également les risques de réification, de naturalisation attachés à ce vocable et se demande, en fin de compte, s'il ne faudrait pas abandonner le terme… Voilà bien une postface qui remplit son rôle : enrichir la lecture en observant les textes d'un regard différent !

3. DES AVENUES ENCORE À BALISER ET DES TENSIONS À DÉNOUER

Le parallèle entre les interrogations initiales lancées et les réponses reçues confirme certes que la didactique de l'oral existe bel et bien aujourd'hui et qu'elle contribue à fournir des outils concrets, à proposer des dispositifs rendant possible un enseignement opératoire

et plus clairement ciblé de l'oral[4]. Mais ce parallèle nous conduit aussi à identifier quelques zones d'ombre dans le champ de la recherche en didactique de l'oral – zones d'ombre derrière lesquelles se profilent sans doute des nœuds particulièrement résistants. Évoquons-en quelques-uns.

3.1 La norme

Thème très prégnant dans les années 70-80, au moment où il s'agissait de se libérer d'une surnorme toute-puissante et de libérer la parole, le problème de la norme et la prise en compte de la variation des usages langagiers ne sont que rarement abordés par les différents auteurs, notamment lorsqu'ils proposent des dispositifs pour l'enseignement. De manière générale, ce thème ne semble plus vraiment au centre des préoccupations didactiques actuelles. Pourquoi en est-il ainsi ? Selon nous, tout se passe comme si ces questions passaient au second plan derrière les approches centrées sur des genres ou sur des conduites langagières, comme si ceux-ci impliquaient par eux-mêmes une définition suffisante de la norme attendue. Il existe pourtant de la variation, et donc de la norme, à l'intérieur des genres et des conduites, et la didactique pourrait à cet égard profiter des travaux de Hymes (1980) dans lesquels il recourt à la notion de genre mais aussi à celle de *style*, afin précisément – dans une perspective socioculturelle, ethnographique – de faire une place aux diverses possibilités de réalisation d'un même genre[5]. Le problème de la norme auquel est inévitablement confrontée la didactique est ainsi laissé de côté, ce problème étant « de ce que peuvent être les fondements scientifiques et épistémologiques d'un discours qui, constitutivement, comporte une dimension normative » (Nonnon, 2011 : 193).

Dans les contributions, les situations de communication proposées ou analysées sont le plus souvent formelles. L'oral visé est un oral public visant la communication d'informations, la structuration du propos, l'étayage des arguments. Peu de textes proposent des dispositifs exploitant les divers usages possibles à l'intérieur d'une situation de communication, à l'intérieur d'un genre. Pourtant, en 1998 déjà, Blanche-Benveniste prônait des modélisations didactiques de genres présentant différents registres de langue parlée à partir de corpus oraux, pour travailler les liens entre grammaire première et grammaire seconde[6]. De telles modélisations donneraient aussi

[4] Ce qui, toutefois, ne signifie pas nécessairement que ces outils et dispositifs sont effectivement exploités dans les classes.

[5] Voir à ce propos Coste, de Pietro et Moore (2012).

[6] La première se développe implicitement ; la seconde, explicite, se développe à l'école.

l'occasion d'exploiter les liens entre genres premiers et genres seconds, distinction rappelée dans plusieurs textes.

L'observation de diverses sortes d'oral, des intersections entre langue orale et écrite, des diverses réalisations langagières d'un même genre, devrait favoriser la réflexivité de l'élève et l'amener à avoir un rapport plus conscient au langage. Les chercheurs en didactique auraient par conséquent intérêt à investiguer – non sans tenir compte d'une certaine progression – diverses manières de tenir compte des caractéristiques du français parlé, notamment dans le domaine de la syntaxe (constructions interrogatives ou relatives, négation avec ou sans *ne*, etc.) et du lexique. L'exploitation de corpus différenciés pour travailler la compréhension orale pourrait constituer une voie possible pour un tel travail en classe.

La réflexion à propos de la norme se verrait également renforcée si les ingrédients à la base du jugement linguistique étaient proposés et discutés, devenant ainsi un objet de l'apprentissage. Les notions d'*usage*, de *jugement linguistique*, d'*hypercorrection* ou de *stratification sociale*, d'une grande importance dans une perspective sociodidactique, sont peu évoquées dans l'ouvrage ; la langue, faut-il le rappeler, est un instrument d'action, de pouvoir et de domination (Bourdieu, 1977). Pour nous, les notions relatives à la variation des usages langagiers – tout comme les outils d'analyse des données orales – devraient faire partie des contenus de formation en didactique de l'oral, de manière à amener les enseignants à considérer les phénomènes variationnels et à les intégrer dans leur enseignement. Rendre possible leur transfert dans des contextes de communication et d'enseignement variés implique qu'une partie des situations d'oral présentées ne s'éloignent pas trop des pratiques discursives réelles des élèves. Il est clair cependant que cette ouverture à la diversité des usages ne peut se travailler de la même manière en production et en compréhension orale.

3.2 La progression

La question de la progression demeure un angle mort, malgré l'appel lancé aux chercheurs. Qu'il s'agisse de la prise en compte de l'analyse des capacités langagières orales des élèves ou de l'établissement de contenus en vue d'établir une progression dans l'enseignement, peu d'entre eux abordent le développement des compétences orales, que ce soit à court, moyen ou long terme. On aimerait pourtant en apprendre davantage sur la nature des étayages des enseignants impliqués dans les dispositifs proposés, sur leur évolution possible au cours des années, selon le niveau des élèves, ou sur la nature des progrès de la compétence à l'oral, d'un point de vue linguistique et langagier.

Il existe toujours très peu de travaux scientifiques qui fournissent des bases pour une description et une mesure des progrès dans la pratique orale des élèves – surtout après l'âge de 6 ans – et sur la manière de la stimuler, de la développer, de la consolider. Tout le problème d'établir une (ou des) progression(s) à l'oral tient à ce manque de connaissances qui fourniraient des repères. On peut toutefois se demander si s'attaquer à une telle tâche est simplement possible, tant les variations individuelles, sociales et culturelles sont importantes et l'emportent sur ce qui relèverait de facteurs plus proprement développementaux – et, plus encore, sur ce qui relèverait de l'enseignement.

3.3 La modélisation didactique de la production et de la compréhension orales

Ces interrogations quant à la possibilité de définir une progression pour ce qui concerne les compétences orales nous conduisent aux fondements d'une didactique de l'oral : peut-on fonder une didactique de l'oral en se passant d'un modèle de la production et de la compréhension verbales ? Les avancées dans la didactique de l'écriture et de la lecture se sont établies sur une modélisation des processus en jeu, sur l'explicitation des différentes composantes et de leurs relations, et sur l'étude des conduites ou des productions des apprenants. Divers travaux sont venus nourrir ces modèles, lesquels, en retour, ont permis de tirer des conséquences pour l'enseignement. C'est aussi sur la base de ces travaux qu'on en est venu à cerner tout un ensemble de connaissances à même d'orienter les démarches, les objectifs et les programmes et de définir une certaine progression de l'enseignement, des connaissances permettant de construire une didactique de l'écriture et de la lecture. La question du modèle est-elle dès lors pertinente à poser au regard de la didactique de l'oral ? Pour Nonnon, il y a là une question de travail importante :

> une didactique ne peut se réduire à montrer des collections d'exemples, des analyses d'évènements signifiants et uniques, indicateurs heuristiques de fonctionnements mais ne pouvant donner lieu ni à des conclusions générales valides, ni encore moins à des préconisations. La question de travail est donc celle du type de généralité et de validité dans les catégories qu'a à élaborer une discipline travaillant sur des productions et des activités fortement contextualisées, où la dimension de spécificité et d'émergence est aussi importante que les régularités et la généricité. (2011 : 206).

Nous ne pouvons ici que laisser ces questions ouvertes. Mais nous soulignerons cependant que les contributions à cet ouvrage invitent clairement à une comparaison, à une sorte de méta-analyse des modélisations didactiques proposées des dispositifs expérimentés, afin

d'en définir les points communs et les différences, les spécificités ainsi que les éventuelles incompatibilités.

3.4 Le marquage du territoire et la fluctuation des frontières

L'« oral », terme éminemment polysémique, recouvre des réalités théoriques et pratiques diverses, et appelle inévitablement des approches théoriques diverses : approches centrées sur la communication et l'interaction, sur le discours, sur les échanges *pour apprendre*, sur les genres textuels, sur les conduites langagières, sur le fonctionnement de la langue parlée, sur la mimogestualité, etc. Toutes ces facettes de l'oral doivent à l'évidence, d'une manière ou d'une autre, être prises en compte[7]. Peut-on dès lors considérer que le fait de s'inscrire dans telle ou telle « entrée » de l'oral tient lieu de fondement théorique ? Halté affirmait en 2005 que ces différentes entrées, si elles ne définissent pas l'oral, « indexent commodément des problématiques ou des champs de préoccupations », variables selon les époques et selon l'attention que leur portent l'institution scolaire ou la recherche (p. 19). L'accent mis sur l'une ou l'autre de ces facettes dépend bien sûr aussi du contexte d'enseignement, du niveau des élèves, des objectifs poursuivis.

Les divers textes rassemblés dans ce volume témoignent de cette contextualisation. Beaucoup des travaux de l'ouvrage, en effet, s'axent sur des dimensions praxéologiques et présentent une dominance de contenus d'ingénierie, en lien avec des impératifs du contexte, des injonctions politiques et des demandes des praticiens. Ils dotent les enseignants d'outils valides et pallient des lacunes dans les pratiques ou dans la recherche. À la lecture des différents textes, se dessine ainsi une typologie des diverses approches de l'oral qui se complexifie : au-delà de la dichotomie oral intégré/oral objet explicite, les chercheurs marquent leur appartenance soit à une approche par genres textuels oraux, soit à un oral pragmatique, soit à un oral intégré, soit à un oral réflexif, soit à un oral transversal. Ces appartenances s'accompagnent aussi d'efforts de légitimation des démarches, qui passent par l'appui à des travaux antérieurs pionniers et – il faut le dire – par une certaine tendance à l'autoréférenciation… Il y a là peut-être quelques traces d'un champ encore en construction. Il semble en effet manquer encore une modélisation théorique générale d'une didactique de l'oral qui mettrait en perspective l'ensemble de ces approches. On peut espérer que, à l'instar de ce que souligne Dias-Chiaruttini à propos des

[7] Notons, en passant, qu'il serait intéressant de poser les mêmes questions pour ce qui concerne la didactique de l'écrit !

approches du débat, les initiatives de recherche favorisent les rapprochements, l'établissement de convergences et l'intégration des spécificités à l'intérieur du champ de la didactique de l'oral.

Il n'en reste pas moins que, dans un premier temps, chaque approche didactique gagnerait à définir et expliciter plus clairement son objet : une compétence communicative générale ? La maitrise de certains genres (voire de certains genres ET de leurs variantes stylistiques) ? Des conduites langagières (et leurs variantes stylistiques) ? Faut-il vraiment regrouper tous ces types d'objectifs sous un même vocable « oral » ? Qu'est-ce, finalement, que l'oral ? Et qu'est-ce que l'oral *pour l'enseignement* ? Même au terme de la lecture de l'ouvrage, la question mérite, encore et toujours, d'être posée. Tout ce qui est mis sous ce vocable ne relève en effet pas nécessairement d'une problématique de l'oralité. On peut de même se demander si les démarches centrées sur la communication ou l'interaction ne suscitent pas des questionnements qui dépassent la problématique de l'oralité, puisqu'elles concernent tout autant l'écrit. Nous sommes à cet égard particulièrement intéressés par la distinction proposée par Cappeau entre médium et conception. Cette distinction – qui fait l'objet de nombreux travaux dans la tradition germanophone[8] – pourrait notamment permettre, ainsi qu'il le montre de manière convaincante, d'envisager différemment, de manière moins antagoniste, les relations entre oral et écrit. Elle permet aussi d'aborder des genres textuels liés aux nouvelles technologies (SMS, WhatsApp, etc.), à cheval entre oral et écrit, qui ne se trouvent pas abordés dans l'ouvrage.

Les frontières de ce territoire de l'oralité devraient ainsi s'ouvrir davantage, vers les nouvelles formes d'oralité liées aux nouveaux médias, mais aussi vers de nouvelles formes de *performances orales*, esthétiques et rhétoriques notamment, telles le slam, l'improvisation théâtrale ou le conte oral – qui connait un net regain depuis quelques années –, vers une *culture de l'oralité*[9] dont pourraient grandement bénéficier nos sociétés ! Elles devraient également s'élargir pour permettre une réflexion sur les liens entre didactique de la langue de scolarisation, didactique du FLE ou du FLS et didactique des langues étrangères, ainsi que nous y invite Azaoui – par sa comparaison du comportement évaluatif des mêmes enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des publics francophones ou allophones – ou Forget et

---

8 Voir notamment Koch et Oesterreicher, 2001 ; Dürscheid, 2011 ; Eriksson et de Pietro, 2011. Voir aussi, ici-même, la postface de Schneuwly.

9 Dans le sens où, parallèlement à la *literacy* et à la *numeracy*, les anglophones parlent d'*oracy* (https://en.wikipedia.org/wiki/Oracy).

Gauvin lorsqu'elles s'interrogent sur les manières d'interagir des élèves dans le cadre d'une tâche métalangagière en français et en anglais : qu'est-ce qui est semblable ? Différent ? Qu'est-ce que les didactiques autres peuvent nous apprendre de la compréhension orale *en général*, de la manière de la travailler lorsqu'elle est difficile ?

4. UNE CONCLUSION EN FORME D'APPEL

Comme nous le relevions en introduction, et comme la lecture de l'ouvrage le confirme, le champ de la didactique de l'oral est riche, foisonnant. Les différents textes rassemblés dans cet ouvrage présentent des pistes concrètes, solidement fondées, pour enseigner des conduites verbales et des genres textuels, ils proposent des outils et des dispositifs pour l'enseignement et pour la formation, ils évoquent des manières d'exploiter les liens entre oral et écrit – quand bien même il faut veiller ici à ne pas réduire l'oral à un marchepied vers l'écrit ! –, ils s'intéressent non seulement aux dimensions verbales de l'oralité mais visent aussi à une prise de conscience de ses dimensions mimogestuelles et vocales. Il est encourageant aussi de constater que plusieurs textes s'attachent au *comment* de l'enseignement et de l'apprentissage, traçant la voie pour une ingénierie didactique – de 2e génération selon Dolz et Mabillard – qui soit véritablement opératoire. Il est permis, dès lors, d'être raisonnablement optimiste pour l'enseignement futur de ces multiples aspects de l'oral. Mais le chemin est encore parsemé d'embuches, d'ambigüités, voire de quelques fausses pistes.

Renforcer le dialogue et la collaboration entre chercheurs, formateurs et enseignants doit amener à ce que de telles pratiques d'enseignement de la production et de la compréhension orales s'installent dans le long terme. Les dispositifs d'intervention et de recherche collaborative proposés dans cet ouvrage œuvrent à cette meilleure articulation des apports de chacun. Mais cette articulation recherche-formation-enseignement risque de rester vaine si elle ne s'appuie pas en même temps sur une réflexion solide à propos de la définition des objectifs d'enseignement en fonction des besoins et capacités des élèves et des missions de l'enseignement, à propos aussi d'un projet de société donnant véritablement une place à une parole libre, consciente, instruite. Sans cela, les *OVMIS, serpents de mer*, *fantômes omniprésents*, reviendront nous hanter…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALCORTA, M. (2001). Une approche vygotskienne du développement des capacités d'écrit. Le brouillon : un outil pour écrire. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (Éd.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétiennes et vygotskiennes* (pp. 123-151). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

BÉGUELIN, M.-J. (1996). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguistique française, 20*, 229-253.

BESSON, M.-J., GENOUD, M.-R., LIPP, B. & NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français*. Lausanne : Office romand des éditions et du matériel scolaires.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, *17*, 9-19.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (nouv. éd.). Gap : Ophrys.

BOURDIEU, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française : linguistique et sociolinguistique*, *34*, 17-34.

CALISTRI, C. (2015). Politesse et apprentissages dans l'atelier de philosophie. *Diotime*, *65*, p. 6.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. & SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec : Didactica. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf

CHISS, J.-L. (2002). Le couple oral et écrit et la tension entre communicatif et cognitif. Dans J.-L. Chiss, *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques* (pp. 87-98). Paris : L'Harmattan.

COLLETTA, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition.* Sprimont : Mardaga.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF). (2015). *Rehausser la maitrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

COSTE, D., DE PIETRO, J.-F. & MOORE, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication : tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société, 139*, 103-123.

DAUNAY, B. (2000). L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral. *Recherches*, *33*, 7-27.

DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? *Éducation et recherche*, *3*, 335-359.

DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?… : état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, *17*, 21-40.

DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013). Pratiques du débat : la constitution d'un espace public par le discours. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée), 94,* 155-179.

DE PIETRO, J.-F. & RISPAIL, M. (Éd.). (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée.* Namur : Presses universitaires de Namur.

DELABARRE, E. & TREIGNIER, J. (2001/2002). Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières. *Repères*, *24/25*, 183-199.

DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches*, *54*, 7-15.

DELCAMBRE, I. (2012). Pratiques de l'oral en maternelle et rôle des contextes pédagogiques. Dans C. Berzin (Éd.), *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires : recherche et perspectives pédagogiques* (pp. 81-92). Amiens : Université de Picardie Jules-Verne/laboratoire CLEA.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF.

DÜRSCHEID, C. (2011). Parlando, Mündlichkeit und neue Medien Anmerkungen aus linguistischer Sicht. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 33*(2), 175-190.

ERIKSSON, B. & DE PIETRO, J.-F. (Éd.). (2011). Oralité : développements actuels dans différents contextes. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(2), 161-302.

FISHER, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Côte Saint-Luc : Peisaj.

GADET, F. (1989). *Le français ordinaire.* Paris : Armand Colin.

GADET, F. & GUÉRIN, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui, 162*, 21-27.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. Consulté le 21 avril 2017 dans : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777

GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001/2002). Enseigner l'oral. *Repères, 24/25*, 3-22.

GARCIA-DEBANC, C., LAURENT, D., MARGOTIN, M., GRANDATY, M. & SANZ-LECINA, E. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 263-310). Paris : Hatier.

GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (Éd.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.

HALTÉ, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté & M. Rispail (Éd.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.

HALTÉ, J.-F. & RISPAIL, M. (Éd.). (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.

HASSAN, R. (2006). Les rapports oral/écrit en maternelle, questions pour/à la didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF*, *39*(2), 28-32.

HASSAN, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères, 46*, 111-129.

HASSAN, R. & BERTOT, F. (Éd.). (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook Université.

HYMES, D. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Études de linguistique appliquée (ÉLA), 1*, 127-153.

JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & BERNIÉ, J.-P. (Éd.). (2003). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement : actes du colloque pluridisciplinaire international, IUFM d'Aquitaine – U. Victor Segalen Bordeaux 2, 3-5 avril* (CD-Rom). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.

KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Hrsg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. I-2) (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.

LAFONTAINE, L. (2010). *Activités de production et de compréhension orales : présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière éducation.

LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2013). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

LAPARRA, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques, 137/138*, 117-134.

MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

NONNON, É. (1992). L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ? *Innovations*, *23/24*, 9-22.

NONNON, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, *129*, 87-131.

NONNON, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, *31*, 161-188.

NONNON, É. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, *41*, 5-34.

NONNON, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives sur la didactique du français. *Pratiques*, *149/150*, 184-206.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2004). *Grammaire et interaction sociale : les processus référentiels dans la conversation.* Manuscrit (thèse d'habilitation), Université de Bâle.

SCHNEUWLY, B., DE PIETRO, J.-F., DOLZ, J., DUFOUR, J., ÉRARD, S., HALLER, S., KANEMAN, M., MORO, C. & ZAHND, G. (1996/1997). « L'oral » s'enseigne ! : éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux, 39/40,* 80-99.

SÉNÉCHAL, K. & CHARTRAND, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Côte Saint-Luc : Peisaj.

SIEBER, P. (1998). *Parlando in Texten : zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit.* Tübingen : Niemeyer.

SURIAN, M. & GAGNON, R. (2014). Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au post-obligatoire. Dans J.-F. De Pietro & M. Rispail (Éd.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (pp. 219-238). Namur : Presses universitaires de Namur.

TERWAGNE, S., VANHULLE, S. & LAFONTAINE, A. (2006). *Les Cercles de lecture.* Bruxelles, De Boeck Supérieur.

TURCO, G. & PLANE, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, *103/104*, 149-171.

WIRTHNER, M., MARTIN, D. & PERRENOUD, P. (Éd.). (1991). *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Partie I

Travailler des conduites orales : justifier et débattre

La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois

Marie-Hélène FORGET, Isabelle GAUVIN
Université du Québec à Montréal

La conduite langagière de justification est présentée dans la plupart des programmes d'études du primaire québécois comme un outil pour apprendre. Les prescriptions ministérielles d'une majorité de disciplines du primaire encouragent en effet les modalités d'enseignement qui favorisent la construction de connaissances à travers diverses interactions orales entre élèves et entre élèves et enseignant organisées autour des contenus à faire apprendre. Ces interactions devraient amener les élèves à engager des conduites langagières qui font valoir la légitimité de leur position et de leur réponse en s'appuyant sur des connaissances et en les confrontant à celles des autres. Des recherches dans le domaine ont d'ailleurs montré la valeur euristique des conduites langagières d'explication, de justification ou d'argumentation dans les interactions en classe de langue (Cogis, 2005 ; Fasel-Lauzon, 2014 ; Haas et Maurel, 2003 ; Tallet, 2003), de sciences (Buty et Plantin, 2008 ; Jaubert, 2007) ou de mathématiques (Tauveron et Guillaume, 1998).

Cette contribution se propose de participer à la réflexion sur *l'oral pour apprendre* en s'intéressant à l'usage des conduites de justification dans les interactions orales en classe de français langue d'enseignement (FLEns) et d'anglais langue seconde (AL2) du primaire québécois. Plus spécifiquement, elle présente les premiers résultats d'une recherche exploratoire[1] visant à décrire les conduites effectives de justification d'élèves lors de résolutions de problèmes grammaticaux[2] et à explorer le

---

[1] Cette recherche postdoctorale a été financée par une bourse du Fonds de recherche québécois/société et culture (FRQ-SC).

[2] À l'instar de Chartrand (2016), nous considérons que le terme « grammaire » englobe « […] les sous-systèmes de la langue suivants : la syntaxe ; la ponctuation, dans sa dimension syntaxique ; la morphologie lexicale et grammaticale ; la combinatoire lexicale ainsi que les aspects régulés de la reprise de l'information » (p. 2).

potentiel euristique de ces conduites pour la construction de connaissances grammaticales en FLEns et en AL2. À la lumière de ces résultats, nous discuterons de l'intérêt de faire de cet oral *outil* un véritable *objet* à enseigner en classe de langue au primaire.

LA CONDUITE DE JUSTIFICATION

Une justification concerne ce que pense, croit ou suggère une personne à propos d'une chose, ou bien ce qui la motive à agir comme elle le fait. Elle vise à faire valoir, aux yeux d'un interlocuteur, la légitimité d'un acte, d'un geste, d'une parole ou le bienfondé d'un propos (Brandt, 1992 ; Garcia-Debanc, 1996) en choisissant et en organisant logiquement les raisons pour lesquelles on considère son propos recevable. Pour le dire simplement, justifier, c'est répondre à la question : « Pourquoi affirmes-tu cela ? » (Chartrand, 2013, n.p.). L'énonciateur est ainsi placé en position basse par rapport à son interlocuteur, réputé apte à juger de la légitimité du propos. La justification se distingue ainsi de l'explication, qui concerne les causes ou le fonctionnement d'un phénomène tel que l'état des connaissances permet de le comprendre (Fasel-Lauzon, 2014). L'énonciateur répond alors à la question : « Pourquoi est-ce ainsi ? » il est, par le fait même, placé en position haute puisque réputé apte à fournir l'explication, à faire comprendre le phénomène à l'étude (Borel, 1981).

Ainsi, en contexte d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire, l'explication, généralement fournie par l'enseignant, mais aussi parfois par les élèves, permet d'obtenir une information nécessaire à la compréhension d'un phénomène grammatical. La justification, quant à elle, permet à l'enseignant et aux autres élèves d'accéder « au raisonnement qu'un élève a mené, aux liens qu'il a établis, aux raisons qu'il a choisies » (Forget et Dezutter, 2015 : 116) pour prendre position sur une question grammaticale. La justification émise par un élève va donc révéler ce qui est vrai *pour lui* à un moment donné de l'évolution de ses connaissances. Dans le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire, les conduites de justification vont ainsi révéler une réflexion métalinguistique[3] au service des apprentissages grammaticaux. En ce sens, nous situons clairement nos travaux dans le cadre de *l'oral pour apprendre*.

[3] De nombreuses recherches récentes ont porté sur le rôle de la réflexion métalinguistique dans la construction des connaissances grammaticales des élèves, dont Boivin (2014), Fisher et Nadeau (2014), Gauvin et Boivin (2013), pour ne citer que celles-là. Toutefois, ces travaux n'abordent pas, à notre connaissance, la notion de conduite de justification en tant qu'objet de recherche, comme nous le proposons ici.

La justification dans les Programmes de FLEns et d'AL2

Le programme de FLEns du primaire québécois met de l'avant la fonction euristique de la justification orale pour le développement de la compétence « Apprécier des œuvres littéraires ». Cette conduite permet à l'élève d'étayer ses interprétations, ses réactions et ses appréciations à la suite de la lecture d'œuvres littéraires, le plus souvent dans le cadre d'échanges entre pairs (MELS, 2001). En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire, la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009), document complémentaire au programme d'études, laisse entendre que l'élève recourt à la justification pour faire état de ses connaissances : l'élève doit développer « la capacité à justifier ses choix [d'accords] à l'aide de manipulations syntaxiques et de procédures d'autocorrection » (MELS, 2009, p. 28). Concrètement, l'élève doit, par exemple, « justifier l'identification du SUJET (pronom et groupe du nom) en recourant à ses caractéristiques et aux manipulations syntaxiques (4 à 6e) » (p. 36), « justifier l'accord du verbe » (p. 36), ou encore « justifier les accords en genre et en nombre dans des phrases correctement orthographiées, selon les cas à l'étude, en exprimant un raisonnement grammatical complet » (p. 37). Dans ces instructions officielles, cette conduite est donc fortement encouragée pour établir la justesse d'une proposition grammaticale en explicitant le raisonnement qu'ont effectué (ou sont censés avoir effectué) les élèves (Chartrand, 2013), plutôt que pour réellement favoriser, selon nous, le développement d'une réflexion métalinguistique et la construction de connaissances grammaticales.

Le programme d'AL2, quant à lui, ne fait aucune mention de la conduite de justification pour l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire de cette langue. Par ailleurs, les prescriptions de l'AL2 au Québec s'ancrent principalement dans une tradition communicative, laquelle laisse peu de place à l'étude du fonctionnement de la langue : dans ce contexte, on peut penser que les élèves sont peu amenés à recourir à des conduites de justification pour construire des connaissances grammaticales en AL2. Toutefois, des recherches récentes en L2 montrent qu'un enseignement qui combine de manière équilibrée une approche axée sur la communication et sur la compréhension du fonctionnement de la L2 soutient davantage le développement de la langue seconde (Genesee, 2010 ; Lyster, 2007). Ainsi, comme nous soutenons que les conduites de justification peuvent favoriser la construction des connaissances grammaticales, il apparait pertinent de s'intéresser à la justification en tant qu'outil pour apprendre la grammaire à la fois en classe de FLEns et d'AL2.

Questions de recherche

Notre recherche vise à décrire les conduites effectives de justification d'élèves lors d'une tâche de résolution de problèmes grammaticaux, soit une tâche de correction de texte. Plus précisément, nous nous demanderons si, dans des tâches de résolution de problèmes grammaticaux en français et en anglais, les élèves du primaire :

1. utilisent-ils des conduites de justification ?
2. si oui, à quoi ces conduites leur servent-elles ?

Les réponses à ces questions nous amèneront à discuter de l'intérêt de faire de la conduite de justification un véritable *objet* à enseigner en classe de langue au primaire.

UNE THÉORISATION ANCRÉE DES JUSTIFICATIONS DES ÉLÈVES

Pour observer les conduites de justification des élèves dans le cadre de la résolution de problèmes grammaticaux, il aura fallu placer les élèves en situation d'interagir oralement avec leurs pairs. C'est l'analyse de leurs interactions orales qui a permis de répondre aux questions de recherche. Ces données ont fait l'objet d'une analyse qualitative par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010 ; Paillé et Mucchielli, 2008). Le terme « théorisation » réfère au processus itératif (et non au produit que sont les théories) par lequel le chercheur va progressivement conceptualiser et mettre en relation les phénomènes étudiés (ici les conduites de justification) qui émergent des données empiriques (ici, les interactions orales des élèves) qu'il a choisi de récolter pour répondre à ses questions de recherche (Paillé, 1994). Ainsi, l'évolution de la théorisation ancrée « n'est ni prévue ni liée [à des déterminations préétablies] » (*ibid.* : 151). L'analyse s'effectue donc à partir des données brutes sans grille de codage ou matrice interprétative préétablie. Cette méthodologie de recherche est réputée appropriée lorsque l'objet de recherche est assez nouveau ou que l'on cherche à comprendre une réalité « ordinaire », ce qui est le cas pour notre objet de recherche, soit les conduites de justification telles qu'elles sont utilisées par les élèves dans le cadre de tâches de résolution de problèmes grammaticaux. Comme la théorisation se construit à travers diverses étapes, nous allons intégrer la présentation des résultats à celle des étapes d'analyse afin de bien faire comprendre les résultats qui en émergent.

La collecte des interactions en dyades

La recherche a été menée auprès d'élèves de deux classes du 3e cycle du primaire (une classe de 5e année – 10 ans – et une classe de 6e année

– 11 ans) d'une école primaire francophone[4] de Montréal. Dans cette école, les élèves de ce cycle bénéficient d'un enseignement intensif de l'anglais d'une durée de cinq mois (de septembre à janvier pour un groupe et de février à juin pour l'autre groupe), et ce, à chacune des deux années du cycle. Ces élèves reçoivent donc un enseignement intensif de l'anglais (EIA) d'une durée de 10 mois sur l'ensemble du 3e cycle qui compte 20 mois. Durant la période d'EIA, seul l'anglais est enseigné, puisque, selon la loi en vigueur au Québec, les autres disciplines scolaires ne peuvent être enseignées qu'en français, s'agissant de la langue d'enseignement.

Deux visites ont été réalisées dans chacun des groupes-classes : l'une pour la tâche en français et l'autre pour la tâche en anglais. Lors de ces visites, la collecte des interactions a consisté à regrouper en dyades, dans un local attribué pour la recherche, les élèves volontaires. Le regroupement en dyades a pu selon nous favoriser une prise de parole équivalente de tous les élèves. Chaque dyade recevait alors un texte à corriger, conçu par les chercheuses, dans lequel avaient été intentionnellement glissées des erreurs de divers types (essentiellement des erreurs d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de ponctuation)[5]. L'extrait suivant illustre le type d'erreurs[6] à repérer dans le texte en français :

> Comme Valérie est * plus turbulente de sa classe, elle est souvent privé* de Nintendo par son papa et * maman. Ce n'est donc pas juste, car je suis privé de Nintendo aussi. Le papa et la maman de Valérie exagère*!

Les élèves avaient 20 minutes pour réécrire le texte en y corrigeant les erreurs qu'ils relevaient. Les coéquipiers devaient échanger afin de se

4 Au Québec, les élèves issus de l'immigration ou de celle de leurs parents fréquentent obligatoirement le réseau scolaire francophone (MÉLS, 2008), à moins de circonstances exceptionnelles. Montréal accueillant la majorité des familles immigrantes, ses écoles sont caractérisées par une grande diversité linguistique et culturelle.

5 La recherche postdoctorale a été réalisée dans le cadre d'un projet de recherche dirigé par la Pr. Isabelle Gauvin (*Savoirs grammaticaux du français et de l'anglais : identification de « passerelles » dans ces savoirs pour la classe de français langue d'enseignement et d'anglais langue seconde au Québec,* CRSH Développement savoir, 2013-2015). La tâche de correction a été conçue pour répondre aux objectifs de ce projet.

6 Il est important de souligner que le texte en français contenait plusieurs erreurs qui amenaient les élèves à s'appuyer spontanément sur leur intuition grammaticale pour les corriger, ce qui a sans doute fait augmenter le nombre de justifications appuyées sur des éléments intuitifs, c'est-à-dire des éléments qui ne correspondent pas à des savoirs grammaticaux enseignés.

mettre d'accord sur la correction à apporter. Ce sont ces interactions qui ont été enregistrées.

La tâche de correction du texte en français a été réalisée lors de la visite ayant eu lieu au terme de la période d'enseignement en FLEns (en novembre dans le groupe de 6e année et en mai dans le groupe de 5e année) ; la tâche de correction du texte en anglais a eu lieu au terme de la période d'enseignement en anglais intensif (également en novembre dans le groupe de 5e année et en mai dans le groupe de 6e année). Précisons que les compétences en anglais des élèves de 5e et de 6e année étaient alors suffisamment développées pour leur permettre d'interagir uniquement en anglais lors de la tâche de correction du texte en anglais, même s'il leur était plutôt ardu de développer leur propos, et ce, dans les deux classes. Au total, 11 dyades ont participé aux deux collectes, ce qui a permis de recueillir 22 interactions de 20 minutes chacune (11 en français et 11 en anglais).

L'analyse des interactions des dyades

À ce stade de la recherche, les échanges de 16 dyades sur 22 (8 en français, 8 en anglais) ont fait l'objet d'une première analyse. L'analyse des interactions s'est effectuée en trois étapes que nous présentons successivement tout en rappelant que cette présentation linéaire ne représente en rien la démarche itérative inévitable dans une analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 2010).

Étape 1 : Repérage des conduites de justification

Les interactions orales ont avant tout été retranscrites sous forme de verbatim dans un fichier *Word* importé ensuite dans le logiciel *ATLAS-ti*, un logiciel capable de soutenir une démarche d'analyse progressive de données qualitatives. Le verbatim des interactions en dyade a ensuite été découpé en séquences. Est considéré comme une « séquence » tout ce que se disent les élèves à propos d'une erreur qu'ils ont repérée, qu'elle soit une erreur cible ou non (des élèves corrigent parfois des éléments qui ne constituent pas des erreurs). Une fois les séquences délimitées, la présence (ou non) de conduites de justification dans chacune d'elles a été déterminée selon les critères suivants :

1) Conduite qui répond à la question (explicite ou implicite) « Pourquoi affirmes-tu cela ? » ou « Pourquoi j'affirme cela ? » ;

2) Conduite correspondant à la structure : **assertion** + *parce que* + raisons à l'appui[7] (Adam, 2005). Cette structure peut apparaitre :

a) explicite (« Ça prend E-N-T parce que c'est LES parents »)

b) implicite (« ajoute un E, Valérie est une fille »)

c) inversée (« Valérie est une fille, il faut (donc) ajouter un E »)

Étant donnée notre première question de recherche, nous avons jugé pertinent d'effectuer une étape de « codage » plutôt que de procéder à une « codification », opération propre à l'analyse par théorisation qui aurait ici consisté à découvrir les caractéristiques de la justification (Paillé et Mucchielli, 2008). En effet, puisque les caractéristiques textuelles et discursives de la conduite de justification sont connues, cette étape de l'analyse s'est effectuée à l'aide de codes déterminés par avance, comme une analyse de contenu (Van der Maren, 1996). L'extrait suivant illustre ces deux niveaux de contenus repérés que sont les séquences et les conduites[8].

Séquence autour de l'erreur cible :
Comme sa professeur* a eu la grippe

Malik 1 :	C'est « p-r-o-f-e-s-s-e-u-r » (il épèle).	
Sarah 1 :	Mais ça se peut, professeure avec un « e ».	
Malik 2[9] :	Ouais, **mais** sauf que peut-être que c'est un gars, peut-être que c'est une fille.	Conduite de justification 1
Sarah 2 :	Bien, c'est écrit SA professeure !	
Malik 3 :	Ah! Okay! Ouais, **c'est SA professeure** *parce qu'*on parle de Valérie.	Conduite de justification 2
Sarah 3 :	Mais non! Sa professeur a eu la grippe. On parle pas de Valérie.	
Malik 4 :	Non, mais SA, parce que/	
Sarah 4 :	Mais LA professeure de Valérie.	
Malik 5 :	Ouais c'est ça.	

7 Le lecteur retrouvera, dans les extraits, les conduites de justification présentées suivant le code de lecture suivant : **l'assertion des justifications en gras**, le *connecteur de type « parce que » en italique* et les raisons à l'appui de l'assertion soulignées.

8 Les noms des élèves ont été remplacés par des pseudonymes pour préserver la confidentialité.

9 La réplique de Malik2, comme certaines autres dans le corpus de données, laisse place à beaucoup d'interprétation ne permettant pas de la considérer sans équivoque comme une conduite de justification : telle que verbalisée, elle ne présente pas clairement l'assertion ni le connecteur de type « parce que ». Par ailleurs, on peut considérer qu'elle fournit les raisons (c'est peut-être un gars…) qui appuient le fait que « professeur » ne prend peut-être pas de « e ». Nous pouvons donc la considérée comme une justification, même si cette analyse reste discutable.

Sarah 5 :	Sinon, on aurait dit son professeur.	
Malik 6 :	C'est ça. (Silence)	
Malik 7 :	**Ça prend un « e »** *parce que* Valérie, c'est une fille puis on parle de SA professeure.	Conduite de justification 3
Sarah 7 :	Bien oui, mais même si c'est une fille, **on pourrait dire son professeur,** (*parce que*) ça pourrait être un gars.	Conduite de justification 4
Malik 8 :	Ouais, t'as raison, t'as raison.	
Sarah 8 :	(En retranscrivant la phrase): Mais c'est SA professeure, (*donc*) **avec un « e ».**	Conduite de justification 5

Figure 1
Exemple d'analyse : Délimitation des séquences et repérage des conduites de justification

Cette première étape d'analyse a permis de délimiter 348 séquences ; plus précisément, 221 séquences ont été identifiées pour l'ensemble des huit dyades lors de la correction du texte en français et 127 lors de la correction du texte en anglais. Par ailleurs, on a pu identifier une ou plusieurs conduites de justification dans 44% de ces séquences que ce soit en français (98/221) ou en anglais (56/127). Cette observation répond à la première question de recherche (Les élèves utilisent-ils des conduites de justification en français comme en anglais ?) et permet de penser que la justification constitue bel et bien une conduite langagière utilisée dans des tâches de résolution de problèmes grammaticaux, quel que soit le niveau de compétence linguistique des élèves.

Étape 2 : Codification des conduites de justification

Chacune des conduites de justification repérées dans les séquences a ensuite fait l'objet d'une codification. Cette étape de la théorisation a consisté à nommer et à qualifier les phénomènes émergents (Paillé et Mucchielli, 2008) et ainsi à générer les codes correspondant aux diverses réponses que nous avons trouvées dans les données à la deuxième question de recherche, à savoir : à quoi servent les conduites de justification ? À titre d'exemple, le tableau 1 présente les codes qui ont émergé de la codification de la séquence présentée plus haut :

Tableau 1
Exemple de codes émergeant des conduites de justification présentes dans la séquence ci-dessus

	À quoi servent les conduites de justification ?
Conduite de justification 1	Émettre un doute OU faire valoir sa proposition[10]
Conduite de justification 2	Rectifier sa correction / sa compréhension
Conduite de justification 3	Expliquer sa correction
Conduite de justification 4	Expliquer une erreur produite par un pair
Conduite de justification 5	Expliquer sa correction

Une première version des codes générés par la codification de quatre premières dyades a été validée par l'une des co-chercheuses. Des ajustements mineurs ont été apportés avant de procéder à la révision de la codification des interactions de ces quatre premières dyades, puis à celle des 12 autres. D'autres codes ont alors été générés au cours des nombreuses relectures des transcriptions jusqu'à saturation (Glaser et Strauss, 2010), c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucun nouveau code pertinent n'émerge des données. Le tableau 2 présente la liste des codes qui ont émergé de cette étape d'analyse des conduites de justification en FLEns et AL2 :

[10] Étant donnée la note 8, le lecteur comprendra que l'analyste n'est pas en mesure de trancher la question de savoir quelle fonction exacte peut être attribuée à cette conduite. L'analyse d'autres corpus pourrait éclairer cette question.

Tableau 2
Ensemble des codes représentant les « fonctions » des conduites de justification

Question 2 : À quoi servent les conduites de justification ?		
• Expliquer sa correction • Expliquer la correction d'un pair • Appuyer l'explication d'un pair • Compléter l'explication d'un pair • Répondre à une question • Rectifier sa correction / sa compréhension • Expliquer une erreur produite par un pair	• Appuyer une hypothèse • Valider une hypothèse • Appuyer une conclusion • Émettre un doute • Proposer une solution	• Faire valoir une proposition • Faire valoir une opposition • Montrer une incohérence / une invraisemblance

Étape 3 : Catégorisation des séquences

Une fois la codification achevée, il s'agit de conceptualiser les catégories émergentes. Une catégorie renvoie « à la désignation substantive d'un phénomène [en lien avec les objectifs de recherche] apparaissant dans l'extrait d'un corpus analysé » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 15). Pour ce faire, le chercheur va regrouper les extraits de verbatim ayant été codifiés de manière semblable afin de procéder à leur comparaison. Dans notre cas, nous nous sommes aperçues que certaines séquences comportaient certains types de conduites de justification et pas d'autres (ou alors de manière exceptionnelle). Par exemple, certaines séquences contenaient surtout des conduites servant à appuyer et à valider des hypothèses, à émettre un doute, à proposer une explication (voir colonne du centre du tableau 2). Nous avons alors choisi de regrouper les séquences comportant des conduites de justification semblables. Ce ne sont donc pas les conduites de justification, mais bien les séquences que nous avons catégorisées. La comparaison de ces séquences ainsi regroupées a permis 1) de nommer et de définir les catégories de séquences ; 2) d'en identifier les propriétés essentielles (leurs caractéristiques) ; 3) d'en identifier les conditions d'existence, c'est-à-dire les conditions sans lesquelles cette catégorie n'apparait pas. La recherche systématique de cas-contrastes a permis à la fois de différencier les catégories de séquences et de mieux les circonscrire. Ce travail d'analyse comparative et la recherche de cas-contrastes assurent la validité des catégories et leur adéquation avec les

données (Glaser et Strauss, 2010). Le fruit de cette catégorisation constitue les résultats de notre recherche, une théorisation préliminaire que nous présentons maintenant.

RÉSULTATS : THÉORISATION PRÉLIMINAIRE

L'étape de catégorisation a permis d'identifier trois catégories de séquences comportant des conduites de justification : celles dans lesquelles les élèves expliquent *(expliquer)* leur correction (nous reviendrons sur la distinction entre expliquer et justifier plus loin), celles dans lesquelles ils cherchent *(chercher)* une solution et celles dans lesquelles ils débattent *(débattre)*. Ces catégories font écho aux résultats d'une recherche doctorale sur les conceptions d'élèves relatives à la conduite de justification en situation d'apprentissage qui montrent que, de leur point de vue, justifier leur sert à expliquer, à mieux comprendre et à débattre (Forget, 2014 ; Forget et Dezutter, 2015). La figure suivante présente la proportion de ces catégories de séquence (expliquer, chercher, débattre) pour chacune des tâches (FLEns – AL2) :

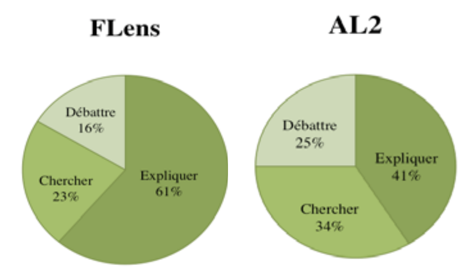


Figure 2
Proportions des catégories de séquences impliquant des justifications

On remarque que lors de la tâche en français, les élèves ont mené 61% de séquences explicatives contre 41% en anglais alors qu'ils ont davantage « cherché » et « débattu » en anglais. Nous pensons que ces différences de proportions sont dues à l'état des connaissances langagières et au niveau de compétence des élèves dans chacune des langues : les connaissances et les compétences des élèves en français leur permettent vraisemblablement de résoudre plus facilement les erreurs rencontrées dans le texte en français. Ces catégories de séquences seront maintenant présentées en précisant pour chacune leurs propriétés essentielles (ce qui les caractérise) et leurs conditions

d'existence (sans lesquelles la catégorie de séquence n'apparait pas). Les conduites de justification contenues dans les séquences sont présentées dans le tableau en reprenant le code utilisé à l'étape 1.

	Expliquer	**Chercher**	**Débattre**
Propriétés essentielles	• Interaction plutôt courte • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle une seule réponse est possible • Position assurée de l'élève qui justifie / Accord entre les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi est-ce ainsi? » • Taux de réussite élevé (plus de 75%)	• Interaction plutôt longue • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle une seule réponse semble possible pour les élèves • Position indécise chez les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi c'est peut-être cela? » • Taux de réussite mitigé (50%)	• Interaction plutôt longue • Interaction à propos d'une erreur pour laquelle plusieurs réponses semblent possibles pour les élèves • Position différente, voire opposée, entre les élèves • Contient des justifications répondant plutôt à la question implicite ou explicite : « Pourquoi faut-il faire cela? » • Taux de réussite mitigé (moins de 50%) ou neutre (la correction ne change rien)
Conditions d'existence	• Présence d'une solution dès le départ	• Présence d'un problème • Volonté de comprendre	• Présence d'un désaccord • Volonté de convaincre l'autre d'adopter sa position
Exemples	À partir de l'extrait : « Valérie habites* pourtant tout près de la maison… », l'échange porte sur l'accord de « habites* » Léa : **Ça prend pas de « s » à « habites ».** Max : Pas de « e ». Léa : *Parce que* c'est « elle habite ». Pour rajouter un « s », il faudrait que ce soit avec « tu ».	À partir de l'extrait : « …papa et maman me parfois laisse* téléphoner Valérie… », l'échange porte sur l'accord de « laisse* » (…) Nathan : (à voix basse, il lit) « Ils me laissent ». Julia : Mmmm, dilemme… **Moi, je trouve que ça ferait plus de sens avec un « e » qu'avec le « n - t ».** Nathan : Pourquoi? Julia : *Parce que* c'est eux, mais en même temps c'est moi qui laisse et moi, je suis seule. Donc, dans ma tête, ça serait mieux sans « n - t ». Ça serait juste « l-a-i-s-s-e ». Nathan : OK. (long silence) Bon, je sais pas.	À partir de l'extrait : « … téléphoner * Valérie pour qu'elle *m'invite* à jouer au Nintendo chez eux*. », l'échange porte sur le choix du verbe « m'invite ». Éli : Tu vas pas demander à ton ami de t'inviter, *(donc)* **ça va être plus « me laissent téléphoner Valérie pour que j'aille jouer au Nintendo chez eux ».** (…) Maude : **Ben, ça se dit,** tu peux demander à quelqu'un de t'inviter. Éli : Ben on peut pas dire à quelqu'un « Est-ce que tu pourrais m'inviter chez toi pour aller jouer au Nintendo ? » Maude : **Ben oui** *parce que* c'est lui qui appelle, si elle, elle voudrait jouer avec lui, elle l'appellerait. Éli : Moi je dirais « pour que j'aille jouer au Nintendo chez eux ».

Tableau 3

Catégories de séquences se produisant lors de la résolution de problèmes grammaticaux

On peut déjà remarquer que, dans l'extrait « expliquer », Léa fournit spontanément la règle sur laquelle elle s'appuie pour montrer pourquoi le verbe « habite » ne prend pas de « s » et précise dans quelles circonstances il en faudrait. Léa montre ainsi des capacités à expliquer « pourquoi c'est ainsi ». On la sent en effet assez sure d'elle. Vu le taux de réussite élevé des corrections apportées par les élèves dans ce type de séquence, on peut penser que les interactions portent sur des erreurs pour lesquelles les élèves semblent posséder des connaissances relativement solides, ce qui expliquerait qu'ils passent du « pourquoi affirmes-tu cela ? » au « voilà pourquoi c'est ainsi » : ils ne justifient plus leur réponse, mais expliquent le phénomène grammatical.

La justification du second extrait révèle le raisonnement que Julia a mené pour appuyer sa décision d'enlever le « n-t » (« ça fait plus de sens »). On voit bien, par ailleurs, qu'elle n'est pas certaine de sa réponse (« mais en même temps… »), pas plus que Nathan qui, par sa question, semble chercher à comprendre les raisons pour lesquelles sa collègue lui suggère d'enlever le « n-t ». Ces élèves n'ont pas, ou ne mobilisent pas, les connaissances requises pour procéder correctement à l'accord, ce que des manipulations syntaxiques relativement simples pourraient permettre. Notons que les séquences « expliquer » et « chercher » portent sur des erreurs pour lesquelles une seule réponse semble possible pour les élèves. Cette propriété pourra être validée par des analyses ultérieures.

L'interaction du dernier extrait porte sur le choix du verbe « inviter » dans la phrase « … j'ai téléphoné * Valérie pour qu'elle *m'invite* à jouer au Nintendo chez eux*. » Les élèves débattent alors à propos de ce que l'un d'eux a perçu comme une erreur. Éli tente en effet de faire valoir la nécessité de remplacer « m'invite » par « que j'aille » alors que Maude ne voit pas de problème avec le choix du verbe « inviter ». Il s'agit évidemment d'un cas (une « erreur » selon Éli) pour lequel plusieurs réponses semblent possibles pour les élèves. Cette propriété pourrait permettre de caractériser les débats et de les différencier de la catégorie « chercher ». Dans l'extrait, les élèves ne s'appuient pas non plus sur le même type d'arguments pour faire valoir leur position : l'un s'appuie sur une valeur (c'est impoli de s'inviter[11]), alors que l'autre s'appuie sur le sens du texte (c'est le garçon qui téléphone, donc on peut garder « m'invite »). On constate ainsi que cette différence entraine un désaccord qui semble irréconciliable : chacun semble rester sur sa position.

---

[11] L'interprétation de l'analyse quant au sens des propos d'Éli s'appuie ici sur les indices fournis par les caractéristiques prosodiques dénotées dans l'échange (intonation et accentuation).

Dans les trois sections qui suivent, nous allons présenter les principales fonctions (tableaux 4 à 6) que remplissent les conduites de justification dans chaque catégorie de séquences. Nous allons également indiquer ce qui déclenche les conduites de justification en fonction des différentes séquences.

Expliquer

Dans les séquences « expliquer », les conduites de justification deviennent, comme nous l'avons indiqué plus haut, des conduites d'explication. En effet, les élèves ne répondent plus tant à la question : « Pourquoi affirmes-tu cela ? », mais davantage à la question : « Pourquoi est-ce ainsi ? » Leur posture apparait « haute » et leur intention consiste non plus à prouver la justesse de leur correction, mais bien à la faire comprendre (Fasel-Lauzon, 2014). Notons que, selon Adam (2005), ces deux conduites sont textuellement construites de la même façon (**assertion**, *parce que*, <u>éléments à l'appui</u>), ce qui peut parfois expliquer la difficulté à les distinguer. De notre point de vue, ces deux conduites (justificative et explicative) peuvent être placées sur un continuum : selon ce que nous avons observé dans les échanges, plus les connaissances grammaticales d'un élève sont justes et solides, plus il sera en mesure d'expliquer les corrections à apporter d'où, potentiellement, l'écart entre les explications en français et en anglais. Ces conduites sont déclenchées le plus souvent de façon tout à fait spontanée ou quand le coéquipier pose une question dans le but d'obtenir une information lui permettant de mieux comprendre l'erreur ou la correction proposée. L'élève peut aussi vouloir suggérer une réponse, comme le fait Jeanne dans l'extrait suivant, Lucas répondant à sa demande par une explication :

> Jeanne : Donc j'ai pu l'appeler ? La téléphoner ?
>
> Lucas : **J'ai pu lui téléphoner, pas la téléphoner**. *(parce que)* <u>Ça ne se dit pas « j'ai pu la téléphoner »</u>.

Dans ces séquences, les conduites d'explication remplissent plusieurs fonctions. Le tableau suivant les présente[12] :

[12] Comme plusieurs conduites de justification peuvent être présentes dans les extraits, nous avons repris le code utilisé à l'étape 1 pour identifier celles qui correspondent à la fonction annoncée.

Tableau 4
Fonctions de la justification dans les séquences « expliquer »

Fonctions de la justification	Extraits
Expliquer sa correction	Thomas : I wonder whether the peoples*(...) Yasin : **Remove the « s ».** *Because* <u>« people » it's already at the plural.</u>
Compléter l'explication d'un pair	Camille : (en lisant) Elle * a pas pu. Elle n'a pas pu. Paul : Ouais, « elle n'a ». Ajoute le « n » apostrophe. Parce qu'il faut dire « n'a pas pu ». Camille : **Oui,** *parce que* <u>c'est négatif</u>**.**
Expliquer la correction d'un pair	April : Who else *cans, oh my god, « cans » is not good. Jude : **It's just « who else can ».** *Because* <u>« can » have never a « s ».</u>
Expliquer une erreur produite par le coéquipier	Camille : (épèle le mot professeur – sans le « e »). Paul : Ah ! **Mais ça prend un « e »,** *parce que* <u>c'est sa professeure, c'est une fille.</u> Camille : Oui, c'est vrai.

On voit que les élèves expliquent leur correction, mais aussi celles de leurs pairs. Les explications n'arrivent pas qu'en fin de parcours, mais se trouvent au cœur même des interactions, les faisant évoluer vers la solution dont la justesse sera alors établie. Les élèves ont principalement utilisé des connaissances grammaticales comme type d'arguments pour appuyer leurs corrections, et ce, en français comme en anglais, comme le montrent ces extraits.

Chercher

Dans les séquences « chercher », c'est principalement la verbalisation de doutes (peut-être que…) et de questionnements (faudrait-il ?) qui déclenche les conduites de justification, comme le formule Diego dans l'extrait suivant à propos de la phrase : « Valérie habites* pourtant tout près de la maison, à côté * l'épicerie à* Monsieur Compani, qui est très polie*. » :

> Diego : **Peut-être qu'il n'y a pas de virgule ici** *parce que* <u>ça se dirait peut-être « Valérie habite pourtant à côté de l'épicerie de Monsieur Compani », virgule /</u>

> Cédric : Mais, on dirait qu'elle a dévié un peu du chemin, est-ce qu'il faudrait qu'on mette un point-virgule ?

Dans les séquences de type « chercher », les justifications peuvent remplir diverses fonctions, dont les principales sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 5
Fonctions des justifications dans les séquences « chercher »

Fonctions de la justification	Extraits
	Séquence à propos de la phrase : Toutefois, comme sa professeur a eu la grippe, elle *a pas pu donner la note finale de son texte vendredi*.
Appuyer une hypothèse	Diego : Mais t'es sûr, **peut-être qu'il y a une virgule ?** « Vendredi » c'est un CP (complément de phrase) donc tu pourrais le mettre au début. Cédric : Ouais. Diego : Peut-être qu'il y a une virgule, non ?
Valider une hypothèse	Cédric : Ouais, **c'est vrai** *parce que* tu ne dis pas « mon texte vendredi », ça ne va pas ensemble. Diego : À chaque fois qu'il y a un CP, je me souviens, on mettait une virgule avant… ou après… Cédric : ouais, on va relire la phrase (lecture silencieuse).
Appuyer une conclusion	Diego : Là, **on est sûr que c'est un CP** *parce qu'*on sait qu'on peut le mettre au début.
Émettre un doute	Jasmine : In all area... Alex : In all area... Jasmine : In all the areas (avec un « s ») ? **But I think it's good all area too,** it is like just... Alex : All, hum, countries? Jasmine : No, all area is good, but it needs a plural I really think...
Appuyer une conclusion	Alex : Yeah, maybe. Étienne : Areas with a s ? Alex : Yeah. **In all areas of the world**. *Because* it's in all of them, not only one.

Les justifications émises par les élèves ne servent pas seulement à établir la justesse d'une proposition (comme lorsqu'ils expliquent leurs corrections) ; elles servent aussi à faire valoir l'intérêt de certaines hypothèses en les fondant sur des raisonnements qu'ils pensent pouvoir être vrais, mais on sent bien leur incertitude : ils doutent et, ce faisant, ils mettent leurs hypothèses à l'épreuve en quelque sorte. On remarque également dans certains cas, en français comme en anglais, que les élèves (comme Jasmine) ne complètent pas leur justification. Le recours à des éléments incomplets laisse supposer que les connaissances grammaticales des élèves ne sont pas suffisamment solides ou mobilisables pour leur permettre de résoudre le problème qui se pose à eux, ce qui permet potentiellement d'expliquer la proportion plus élevée de séquences « chercher » dans la tâche en anglais. Une analyse ultérieure plus approfondie de cette question pourra permettre de le vérifier.

Débattre

Dans les séquences qui engagent un débat, la justification est déclenchée par un désaccord : les élèves adoptent alors des positions différentes sur la façon d'envisager ou de corriger l'erreur et cherchent à convaincre l'autre qu'ils ont raison. Leurs justifications ont alors une valeur beaucoup plus argumentative (Brandt, 1992) et vont remplir essentiellement trois fonctions : faire valoir sa proposition, faire valoir son opposition à la proposition de son coéquipier, montrer le pourquoi d'une erreur. Le tableau suivant présente des extraits pour illustrer ces fonctions :

Tableau 6
Fonctions des justifications dans les séquences « débattre »

Fonctions de la justification	**Extraits**
Faire valoir son opposition Faire valoir sa proposition	Lyna : Elle est souvent privée de Nintendo par son papa et sa maman (fait la correction *son papa et maman en lisant), ben « par ses parents » là (proposition émise par Lyna). Rami : **C'est « par son papa et sa maman »,** *parce qu'*on ne doit pas le changer le texte, on doit juste le corriger. Lyna : (En recopiant le texte) elle est souvent privée de Nintendo par ... Rami : Par son papa et sa maman, parce qu'on ne doit pas changer le texte, des fois c'est son papa qui la punit et des fois c'est sa maman. Lyna : **C'est moins compliqué de dire « par ses parents » au lieu de toujours dire papa, maman,** *(parce que)* ça se répète trop. Rami : Mais y faut pas changer le texte parce que ici c'est écrit « par son papa et SA maman ». Lyna : (demande à la chercheuse) Est-ce qu'on peut écrire « par ses parents » à la place? Chercheuse : Si vous pensez qu'il y a une erreur et que vous avez une solution à proposer, oui. Lyna : Mais c'est pas une erreur, mais c'est mieux, parce qu'il répète toujours papa, maman.
Montrer une invraisemblance	Sami : (il lit) Who else can walk down in the middle (…) In the middle of the city streets. Laura : **But it doesn't work.** Who walks in the middle of the street? Sami : It's weird, but... Aude : I don't know, (elle lit) can walk down in the... Laura: *Because* nobody is really walking in the middle of the street like that but... Sami : In Tunisia. Laura : What? Sami : In Tunisia. Seriously. Especially at night. Laura : But we are talking about Montreal here. Nobody walks in the middle...

Le type d'arguments à l'appui des propositions apparait plus varié dans les débats : les élèves utilisent des connaissances grammaticales, certes, mais ils s'appuient également sur le sens du texte

(principalement dans la tâche en anglais), sur leurs connaissances du monde (personne ne marche dans la rue) ou sur des critères d'esthétisme (c'est mieux de ne pas répéter), voire sur des arguments d'autorité (on ne doit pas changer le texte). En anglais, dans plusieurs cas, les arguments sont incomplets, probablement parce que les élèves n'ont pas encore un niveau de compétence suffisamment élevé pour formuler clairement leurs idées et qu'ils n'ont pas les connaissances langagières en anglais requises pour appuyer leurs propositions sans équivoque.

Il semble que cette catégorie de séquences se distingue de la catégorie « chercher » en ce qu'elle porte sur des questions pour lesquelles plusieurs solutions sont envisageables du point de vue des élèves, alors que les séquences « chercher » portent davantage sur des questions pour lesquelles une seule réponse leur semble possible. Des analyses ultérieures pourront le confirmer, mais soulignons que cette distinction ne rend pas pour autant les fonctions des justifications exclusives à certaines séquences : les élèves peuvent par exemple utiliser la justification pour « montrer une erreur » (fonction associée au débat) lors d'une séquence de type « chercher ». Dans ces cas, « montrer une erreur » sert à trouver la bonne correction à effectuer plutôt que de pointer l'erreur de leur coéquipier dans le but de marquer un point. Autre exemple : la justification qui sert à « répondre à une question » (fonction associée aux séquences « expliquer ») a été observée dans des séquences « chercher ». Ainsi, bien que certaines séquences renferment des justifications ayant des fonctions particulières, ces dernières ne peuvent être strictement associées à une seule catégorie de séquences, l'ancrage dans les données montre que leurs frontières sont en réalité poreuses. Les fonctions des justifications ne peuvent non plus être associées à une langue en particulier : elles remplissent les mêmes fonctions en français comme en anglais (par exemple, compléter l'explication d'un pair). À première vue, on remarque que les questions relatives au choix lexical ou au sens des mots sont plus répandues dans les échanges en anglais et semblent davantage constituer les objets des justifications. Des analyses ultérieures pourront par ailleurs déterminer avec plus de précision sur quoi portent les justifications dans une langue puis dans l'autre (lexique, conjugaison, etc.).

PERSPECTIVES DIDACTIQUES

La théorisation que nous venons de présenter s'inscrit dans le prolongement de celle qui a été amorcée dans le cadre de la recherche doctorale de Forget (2014), et qui a porté sur l'apprentissage de

l'écriture de justifications chez des élèves plurilingues. La présente explore cette fois la valeur euristique de la justification orale dans des situations de résolution de problèmes grammaticaux en classe de langue première et seconde au primaire québécois. Elle fait ainsi écho à certains propos tenus par les élèves impliqués dans la recherche précédente qui ont évoqué combien justifier, dans le cadre de cercles de lecture ou de discussions en classe, les aidait à mieux comprendre et à apprendre. Comme aucun élève n'avait alors mentionné l'utilisation de cette conduite en lien avec l'apprentissage de la grammaire, cette recherche a donc visé à savoir si des élèves y recourent dans de tels contextes, et à en mieux connaitre les formes, les fonctions et les conditions d'apparition dans le cadre d'interactions orales servant à la résolution de problèmes grammaticaux en FLEns comme en AL2.

Les résultats de la présente recherche montrent que les élèves recourent à la justification pour fonder leurs propositions de correction. Ils sont souvent même en mesure de les expliquer ou croient pouvoir le faire lorsque leurs connaissances grammaticales semblent plus assurées. Leurs conduites révèlent bien l'état de leurs connaissances grammaticales, ainsi que le contenu et la nature de leur réflexion métalinguistique[13]. Nos résultats montrent également que les séquences « chercher » et « débattre » ont un potentiel euristique, d'où l'intérêt de proposer des tâches de résolution de problèmes grammaticaux qui placent les élèves en situation de conflit cognitif (séquence « chercher ») ou de controverse (séquence « débattre »). De telles situations enclenchent des conduites de justification (parfois d'explication) qui profitent à l'élève lui-même et à ses pairs dans l'apprentissage de la grammaire du français et de l'anglais. Notre recherche s'ajoute ainsi à celles qui ont montré depuis un bon moment que les interactions orales entre élèves, centrées sur la construction des connaissances, ont une portée euristique indéniable (Buty et Plantin, 2008 ; Fasel-Lauzon, 2014 ; Jaubert, 2007 ; Tallet, 2003 ; Tauveron et Guillaume, 1998).

Ces recherches ont aussi montré que, dans des contextes où de telles interactions sont encouragées, les apprentissages sont favorisés. Toutefois, à l'heure actuelle, bien que plusieurs dispositifs comme la dictée zéro faute (Fisher et Nadeau, 2014) ou la démarche active de découverte (Chartrand, 1997) soient à la portée des enseignants de français, très peu d'indications sont fournies aux enseignants de français et d'anglais du Québec quant aux modalités d'utilisation et d'appropriation par les élèves de conduites explicatives, justificatives,

[13] Cet aspect n'a pas été traité en détail dans cet article, mais dans Gauvin et Thibeault (2016).

voire argumentatives pour la construction des connaissances grammaticales en classe de langue. Pour l'instant, les élèves s'approprient ces conduites de manière expérientielle, c'est-à-dire lorsqu'ils sont appelés à justifier leurs réponses à des questions grammaticales servant principalement à vérifier l'état de leurs connaissances (MÉLS, 2001). Or, nous pensons qu'un enseignement de l'*objet* « justification » *pour* l'apprentissage de la grammaire pourrait en assurer une meilleure appropriation et en faire un *outil* plus efficace *dans* la résolution de problèmes grammaticaux en classe de langue.

L'appropriation de l'*objet* « justification » devrait, certes, amener les élèves à connaitre et à maitriser la structure textuelle et les caractéristiques linguistiques de la justification. C'est d'ailleurs ce qui se fait au secondaire selon nos observations (Forget, 2014). Mais, puisque l'oral pour apprendre est avant tout un *outil*, il ne suffit pas d'en connaitre la structure pour être en mesure de l'utiliser : l'enseignement de l'*objet* « justification » doit également, voire prioritairement, focaliser sur les caractéristiques communicationnelles et discursives, trop souvent éludées. Il s'agirait d'amener les élèves à remarquer quand, comment et pour quelles raisons les locuteurs utilisent la justification (et d'autres conduites) dans le cadre de tâches de résolution de problèmes grammaticaux (et dans d'autres situations). Ceux-ci devraient également pouvoir prendre conscience que cette conduite sert, entre autres, à appuyer des hypothèses, à faire valoir des doutes, à montrer le pourquoi d'une erreur, à appuyer sa conclusion, à répondre à des questions (les siennes, celles des autres), à dire pourquoi l'on s'oppose, pourquoi l'on propose et pourquoi ceci ou cela constitue une erreur. Ils devraient également pouvoir observer comment et pourquoi la justification soutient (ou pas) la résolution de leurs problèmes grammaticaux.

Rallier ainsi l'usage de la justification *dans* l'apprentissage de la grammaire et l'étude de son fonctionnement *pour* apprendre la grammaire permettrait aux élèves de mieux comprendre la langue orale elle-même et son rôle *dans* et *pour* l'apprentissage de la grammaire de toutes les langues.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris : Armand Colin.

BOIVIN, M.-C. (2014). Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire. *Repères*, *49*, 131-145.

BOREL, M.-J. (1981). Donner des raisons. Un genre de discours : l'explication. *Revue européenne de sciences sociales*, *19*(56), 37-68.

BRANDT, P.-Y. (1992). Les organisations raisonnées : justifier, argumenter, étayer… *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, *60*, 89-103.

BUTY, C. & PLANTIN, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences : du débat à l'apprentissage.* Lyon : INRP.

CHARTRAND, S.-G. (1997). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2e éd.). Montréal : Logiques.

CHARTRAND, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, *19*(1). Consulté le 20 avril 2017 dans : http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html.

CHARTRAND, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe.* Montréal : ERPI Éducation.

COGIS, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école-collège.* Paris : Delagrave.

FASEL-LAUZON, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde.* Bruxelles : Peter Lang.

FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, *49*, 169-192.

FORGET, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire : entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français.* Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

FORGET, M.-H. & DEZUTTER, O. (2015). Le discours justificatif : conceptions d'élèves du secondaire québécois. *Recherches et applications*, *58*, 115-124.

GARCIA-DEBANC, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? Dans J. David & S. Plane (Éd.),

L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège (pp. 105-130). Paris : Presses universitaires de France.

GAUVIN, I. & BOIVIN, M.-C. (2013). Identifier le verbe : l'élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des sciences de l'éducation*, *39*(3), 547-570.

GAUVIN, I. & THIBEAULT, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram, revue de didactique de la grammaire*, *2*. Revue en ligne, consultée le 20 avril 2017 dans : http://scolagram.u-cergy.fr.

GENESEE, F. (2004) What do we know about bilingual education for majority language students? Dans T.K. Bhatia & W. Ritchie (Ed.) *Handbook of bilingualism and multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA : Blackwell.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.

HAAS, G. & MAUREL, L. (2003). La controverse linguistique : une entrée dans l'analyse morpholexicale. *Repères*, *28*, 13-26.

JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences.* Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

LYSTER, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam : John Benjamins.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise préscolaire et primaire. Français, langue d'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2009). *La progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement.* Québec : Gouvernement du Québec.

PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, *23,* 147-181.

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

TALLET, C. (2003). « Faut pas imaginer, faut voir la réalité » - Rémi (9 ans) ou Comment les activités métalinguistiques peuvent-elles aider les élèves à passer d'une écriture inventée à une analyse formelle de la langue ? Le cas de l'accord sujet-verbe chez les enfants de CE2. *Repères*, *28*, 27-46.

TAUVERON, C. & GUILLAUME, J.-C. (1998). La justification en mathématiques au CM : comparaison du début et de la fin d'un cycle d'apprentissage. *Repères*, *17*, 149-176.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires

Ana DIAS-CHIARUTTINI
Université de Lille 3

Depuis les années 1990, le débat s'est progressivement imposé comme une forme privilégiée de l'enseignement de l'oral, assumant diverses finalités selon les disciplines scolaires. Promu dans tous les nouveaux enseignements émergents ou dans tous les processus de renouvèlement des disciplines scolaires, il est devenu un objet de recherche au croisement de diverses didactiques : la didactique de l'oral, du français[1], mais aussi des mathématiques, des sciences… ou encore au sein d'un nouveau champ de recherche qu'est la didactique « du philosopher » (Tozzi, 1992). Il est ainsi un objet de recherche pluriel dont les variations de formalisation et de modélisation se situent tant au sein de chacun des champs de recherche en didactique qu'à l'intersection de ces champs. De ce fait, il devient un objet de réflexion pertinent pour les didactiques et il me parait pouvoir être conçu – au même titre que d'autres – comme un analyseur de certains fondements épistémologiques des didactiques, en tant qu'elles sont des disciplines de recherche qui analysent « des objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2007a : 69).

En s'appuyant sur des recherches menées en didactique de l'oral, du français et d'autres didactiques, en France et en Suisse principalement, depuis les années 1990, cette contribution confronte les approches transversales, disciplinaires et comparatistes du débat à l'école. Il s'agit de comprendre d'une part comment le débat est constitué en tant qu'objet de recherche et de modélisation d'enseignement – les contenus qu'il vise – et d'autre part de reconstruire le projet théorique et épistémologique que portent les didactiques en conceptualisant cet objet de recherche.

---

[1] Je distinguerai ici didactique de l'oral et didactique du français parce qu'il me semble que les travaux en didactique de l'oral se positionnent différemment selon les pays par rapport à la discipline du français et relèvent tantôt de la didactique du français ou de la didactique des langues. Cette distinction permet de pointer les fonctionnements des diverses approches.

1. LE DÉBAT : APPROCHES CONTRASTÉES D'UN OBJET DE RECHERCHE

En France et en Suisse, dès le milieu des années 1990, des propositions didactiques de l'enseignement de l'oral apparaissent de façon assez contrastée. Le débat trouve au sein de ces travaux des modélisations tout aussi différentes. Je propose ici une revue très rapide de quelques travaux qui me paraissent majeurs pour éclairer cette question.

1.1 Débat transversal aux disciplines vs débat disciplinaire

En France, les recherches portées par l'INRP[2] ont considérablement contribué non seulement à répondre à la demande sociale, mais aussi à la configuration et à la rénovation des objets de recherche au sein des didactiques. Je m'appuierai ici sur quatre recherches menées au sein de cet institut, entre 1995 et 2001.

Les deux premières s'inscrivent clairement en didactique de l'oral. La première, selon une approche descriptive des pratiques enseignantes, en 1995, a permis de décrire la place conférée à l'oral en classe dans diverses disciplines scolaires (Gadet, Le Cunff et Turco, 1998 ; Grandaty et Turco, 2001). Cette première recherche a essentiellement porté sur les interactions orales dans toutes les disciplines pour identifier des modes de gestion des interactions, des postures d'intervention et les apprentissages cognitifs qui se construisaient à travers les échanges, en particulier dans les apprentissages scientifiques. Elle fut prolongée par une recherche-action dont la finalité était d'élaborer des outils d'enseignement de l'oral, notamment en termes de programmation de tâches et d'évaluation (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004). Le débat est relativement absent de ces deux recherches. Il y est traité de façon implicite et apparait comme l'une des situations d'argumentation scolaire à travers l'analyse des stratégies discursives que les tâches proposées suscitent (*cf.* en particulier Garcia-Debanc, 1997), principalement dans l'enseignement des sciences, où le débat est rapidement formalisé[3]. Dans ces travaux portant sur l'oral, les contenus d'enseignement du français sont considérés comme transversaux et l'oral est un moyen pour apprendre dans les disciplines scolaires. La finalité de ces recherches était de valoriser l'oral au sein des

[2] Institut National de Recherche pédagogique, devenu en 2010 l'Institut Français de l'éducation (IFé), composante de l'ENS de Lyon.

[3] L'intérêt pour les interactions langagières et la problématisation en didactique des sciences a contribué à l'élaboration de modèles du débat en sciences (*cf.* Orange, 2003 ; mais aussi Joshua et Dupin, 1989). Ces modèles sont conçus comme des « situations ouvertes complexes », qui ne visent pas l'explicitation de phénomènes ou d'observations, mais la construction de raisonnement de solutions possibles (*cf.* Orange, 2003).

didactiques autres que celle du français et au sein des autres disciplines scolaires (Le Cunff, 1998).

C'est à travers les apports de deux autres recherches que le débat va être formalisé par la didactique du français, sous la forme du débat interprétatif. La première, coordonnée par Rémond (Rémond et Quet, 1999), a abouti à la modélisation du débat interprétatif (Beltrami, Quet, Rémond et Ruffier, 2004) comme situation privilégiée pour travailler les processus de compréhension en lecture dans le traitement de l'implicite, des inférences, et notamment des reprises anaphoriques. La seconde recherche, coordonnée par Tauveron, a modélisé le débat interprétatif comme un dispositif de résolution des problèmes posés par la pluralité des interprétations des textes littéraires, qualifiés de proliférants (Tauveron, 1999, 2004).

Ces recherches éclairent certaines tensions qui traversent la discipline scolaire français et la didactique du français. Les deux premières recherches conçoivent la discipline français et l'oral comme des enseignements transversaux aux autres disciplines scolaires (Le Cunff, 1998). Ces travaux défendent une conception de l'enseignement de la langue et des processus langagiers devant être pris en charge par l'ensemble des disciplines scolaires et des disciplines de recherche en didactique. Les secondes ont contribué à une nouvelle configuration de la discipline français en institutionnalisant la littérature au cycle 3 (Bishop et Ulma, 2007)[4]. Ce renouvèlement des contenus et des configurations disciplinaires n'est pas restreint à la discipline français ; il est récurrent dans l'évolution des disciplines scolaires.

1.2 Approches formelles du débat

D'autres approches en didactique de l'oral sont formalisées en Suisse, à la même époque que les recherches françaises sur l'oral, notamment une recherche dirigée par Dolz et Schneuwly qui a consisté en l'élaboration d'un modèle d'ingénierie de séquences didactiques portant sur les genres formels de l'oral, dont le débat régulé (Dolz et Schneuwly, 1998 ; de Pietro, 2002). Cette recherche répondait aux mêmes attentes sociales qu'en France et avait pour finalité de doter les maitres d'outils pour enseigner l'oral. Dans ces travaux pionniers et relativement emblématiques de l'approche qui se construit en Suisse, la didactique de l'oral apparait comme autonome (et non transversale)[5] et s'insère dans la didactique des langues dont l'enseignement du français

---

4 La littérature devient une discipline à part entière à l'école élémentaire et passe du statut de support d'enseignements du français à objet d'enseignements spécifiques.

5 Même si cette conception était censée avoir une valeur modélisante, invitant à transférer les capacités construites dans les autres disciplines, j'y reviens *infra.*

est l'une des composantes. Les séquences orales intègrent une programmation de l'enseignement du français. Ce ne sont pas les apprentissages disciplinaires auxquels l'oral pourrait contribuer qui sont visés par ces travaux, mais plutôt une approche de l'enseignement de la langue française, qui intègre des problématiques interculturelles et plurilingues. Les enjeux linguistiques dans ces deux pays varient[6] et les frontières de la discipline de recherche aussi. Cependant, les chercheurs suisses n'écartent pas totalement l'apport des autres disciplines et évoquent l'intérêt d'aborder des thèmes qui peuvent trouver un fondement dans d'autres disciplines. Ils considèrent par ailleurs que les thèmes ont une incidence sur la forme du débat (Dolz et Schneuwly, 1998). Leurs dimensions éthique et déontologique sont incontestables, ce qui m'a amené à considérer que le débat régulé issu de ces travaux était proche du débat réglé formalisé en France en éducation civique (Dias-Chiaruttini, 2010, 2015a). Ce sont des savoirs et des connaissances du monde construits, abordés dans cette discipline, qui permettent, en partie, aux élèves d'argumenter et de s'impliquer dans la discussion menée en classe. Cette approche formelle s'écarte d'autres qui accordent peu d'importance à la question posée au profit de l'exercice langagier. Ainsi, Lafontaine (2004 : 69) propose une méthodologie dans laquelle le débat formel est conçu comme une « forme de débat présentant des thèmes farfelus afin de permettre aux locuteurs de développer des stratégies argumentatives, peu importe le sujet traité (par exemple, la cape du Petit Chaperon rouge aurait-elle dû être blanche ou verte !) ».

La question ne me semble pas si farfelue que semble le prétendre Lafontaine. D'abord parce qu'elle amène les élèves à traiter de la symbolique du rouge dans ce texte et par conséquent à interpréter cet élément textuel ; ensuite parce qu'elle peut les confronter à la problématique de la référencialité et aux nombreuses parodies, détournements et réécritures dont ce conte a fait l'objet. Ce n'est ainsi pas tant la question qui est farfelue, mais les finalités d'apprentissage

[6] Les statuts de la langue et de la discipline français ne sont pas les mêmes en France et en Suisse. Le français est sur l'ensemble du territoire la langue d'enseignement privilégiée et l'une des disciplines fondamentales et obligatoires pour tous les élèves, quel que soit le degré d'enseignement en France. Les langues régionales, les langues étrangères, les langues mortes, les langues d'origine (des élèves issus de l'immigration, cet enseignement se nomme ELCO – Enseignement de langue et de culture d'origine) s'associent selon les régions, selon les niveaux, selon les établissements à cet enseignement. En Suisse, trois langues officielles cohabitent, le français n'est pas la langue d'enseignement sur l'ensemble du territoire, et l'enseignement du français varie selon qu'il s'agisse de langue première ou de la langue seconde nationale.

qui peuvent rendre ce traitement de la question secondaire. Reste à savoir jusqu'où cela est secondaire, voire farfelu.

1.3 Les approches comparatistes du débat

Vers la fin des années 2000, une autre approche du débat à l'école est apparue. Se différenciant d'une approche transversale, elle conçoit l'analyse des débats dans le cadre des disciplines scolaires et s'inscrit :

- soit dans une approche comparatiste assumée par le groupe ECM (Éducation Civique et Modernité) de l'IUFM des Pays de la Loire croisant les approches philosophiques, politiques et pédagogiques (Billouet, 2007) ;
- soit dans des approches didactiques pour montrer, par exemple, les points communs et les divergences de traitement du texte littéraire entre le débat à visée philosophique et le débat interprétatif (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008).

D'autres travaux au croisement des didactiques se sont appuyés sur la notion de genre disciplinaire, telle qu'elle a pu être formalisée au sein de l'équipe Théodile (Dias-Chiaruttini, 2010, 2015a ; Destailleur, 2014). Cette dernière approche comparatiste hérite des approches transversales et formelles du débat tout en se spécifiant et se différenciant. Elle n'est pas prescriptive de modèles d'enseignement du débat, mais plutôt descriptive. C'est dans cette perspective que la notion de genre disciplinaire est conçue, en s'appuyant sur celle de genre du discours (Bakhtine, 1984). Le débat ainsi étudié ne se réduit pas à une activité discursive et communicationnelle, mais est analysé comme une activité à dominante orale où les contenus enseignés et appris sont référés/référables à une discipline scolaire (*cf.* Reuter, 2014). Cependant, le débat n'est pas conçu comme un objet transversal aux disciplines scolaires. Il se formalise dans certaines disciplines scolaires et rend compte de leur évolution. Son absence, à l'inverse, peut permettre d'identifier certaines résistances épistémologiques, certaines évolutions et certains usages scolaires du débat[7]. Cette approche comparatiste s'appuyant sur la notion de genre disciplinaire a permis :

- de décrire l'évolution d'une discipline scolaire. Le débat interprétatif, par exemple, n'émerge que dans une configuration spécifique de la discipline français et

[7] Voir par exemple les discussions qui animent les philosophes ou les didacticiens de l'histoire (Dias-Chiaruttini, 2010, 2015a).

contribue à l'institutionnalisation de la littérature dans le premier degré ;

- de décrire les contenus et les variations de contenus en fonction des disciplines. Émettre une hypothèse, par exemple, qui constitue l'un des apprentissages visés par les débats recommandés et modélisés dans chaque discipline en France, ne relève pas des mêmes processus cognitifs et ne mobilise pas les mêmes savoirs disciplinaires en mathématiques ou en littérature, mais cette phase du débat peut mobiliser des outils discursifs relativement similaires. Dans le même ordre d'idée, la vérification de la validité d'une hypothèse connait des traitements différenciés selon les disciplines scolaires ;
- de comprendre comment le sujet didactique est appréhendé selon les débats et les disciplines. Destailleur (2014) propose la notion de genre disciplinarisé pour éclairer le rôle des sujets didactiques dans ce processus de disciplinarisation, en particulier celui des enseignants.

De récents travaux suisses montrent une évolution proche de ces questionnements en confrontant des débats en littérature et en mathématiques (Aeby Daghé et Flückiger, 2008). Ce qui m'amène à concevoir aujourd'hui que le genre disciplinaire pour décrire le débat ne se situe pas en rupture avec les approches précédentes, mais davantage dans une forme de continuité. Les différences notables que j'ai pu souligner à plusieurs reprises (Dias-Chiaruttini, 2010, 2014, 2015a) se centraient particulièrement sur le fait que les débats disciplinaires n'ont pas pour modèles les pratiques sociales de référence du débat, en particulier celles du débat télévisé que ce soit comme modèle à suivre ou à rejeter. Il ne s'agit pas d'apprendre à convaincre l'autre ni même un auditoire, mais de construire des savoirs référés à une discipline. En cela, les pratiques du débat télévisé sont un contremodèle didactique, au sens où elles ne contribuent pas, de mon point de vue, à la formalisation du débat scolaire (cf. Husson, 2007). Les références sont davantage à reconstruire parmi les pratiques discursives liées aux disciplines contributoires, les modèles pédagogiques et didactiques et leurs présupposés théoriques qui circonscrivent les enseignements disciplinaires (Dias-Chiaruttini, 2010 ; 2015a). Par ailleurs, les découpages disciplinaires étaient peu pris en compte dans les travaux suisses qui se centraient davantage sur l'analyse des variations discursives des débats. Or, l'évolution des questionnements des didactiques (au sein de chaque

discipline scolaire) et de la didactique de l'oral semblent plutôt converger à présent et intégrer une dimension disciplinaire des enjeux du débat.

2. LE DÉBAT : UN OBJET-ORAL À L'INTERSECTION DES DIDACTIQUES

À l'intersection de ces travaux, le débat peut être appréhendé comme un objet de l'enseignement de l'oral et de l'argumentation. Dans ce cas, de quel objet-oral s'agit-il ? Quelle conception de l'oral s'en dégage ? De quel objet-argumentation s'agit-il ? Sans prétendre dans le cadre de ce chapitre y répondre de façon exhaustive, je me permets d'avancer quelques éléments de réflexion. Les travaux sur le débat ont permis d'éclairer une évolution du schéma de la communication scolaire, d'identifier certaines tâches discursives, et de repérer des formes scolaires variées de débats.

2.1 La communication en classe

Si tous les travaux sur l'oral ont montré que ce dernier est une notion floue (*cf.* Dolz et Schneuwly, 1998), un « fantôme omniprésent » qui permet presque « de tout faire » (De Pietro et Wirthner, 1998), les travaux sur le débat montrent que cette *situation didactique* (*cf.* Lahanier-Reuter, 2007/2010/2013) peut être identifiée et découpée dans le continuum de la classe[8] et que, globalement, le débat agit sur le format de la communication en classe. Le temps de parole des élèves augmente. Ceux-ci s'expriment davantage que lors d'autres situations d'apprentissage. L'enseignant n'est pas l'unique interlocuteur des élèves qui interagissent entre eux, même si ces moments d'interactions sont peu nombreux et que les élèves attendent souvent de l'enseignant une réaction (Dias-Chiaruttini, 2010, 2015a ; Dupont, 2010). Dans les situations de débat régulé, le rôle du modérateur renverse ce schéma de communication (*cf.* notamment, Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), permettant un travail plus centré sur l'argumentation entre élèves. La présence-absence de l'enseignant agit sur les rôles discursifs des élèves (Dias-Chiaruttini, 2007), permettant, à l'occasion, à certains élèves de prendre davantage la parole ou de s'affirmer plus vivement dans les

[8] Je désigne par continuum l'espace temporel de la classe qui délimite le temps scolaire et le temps non scolaire, et qui relève d'une organisation rationnelle du temps, en partie rendue visible par l'emploi du temps de la classe. Cette organisation est *découpable* et découpée par le travail d'observation du didacticien et peut ne pas correspondre au découpage de l'enseignant ou encore à celui de l'élève. Les observations réalisées montrent que les situations de débat sont identifiables et *découpables* dans le continuum des activités d'enseignement et se distinguent volontiers des autres enseignements, contrairement à d'autres situations orales moins aisément identifiables.

échanges, en imposant plus qu'en argumentant leur point de vue. Par ailleurs, certaines disciplines apparaissent plus favorables que d'autres aux interactions entre élèves. Il semble que, lors des débats interprétatifs, les enseignants observés interviennent plus souvent et plus longtemps que lors des débats en sciences et en philosophie (Destailleur, 2014). De même, selon les disciplines, les formes de questionnements varient, notamment les reformulations et relances (Destailleur, 2014). Les variations apparaissent aussi en fonction de styles de gestion des interactions assumés par les enseignants (Dias-Chiaruttini, 2011). En effet, l'élaboration du métatexte qui découle de l'activité de lecture lors des débats interprétatifs varie fortement selon les formes de gestion des interactions. Certains enseignants autorisent toute proposition comme hypothèse possible d'interprétation, alors que d'autres sélectionnent les sens possibles en demandant des justifications, et en proposant des retours au texte. Certains favorisent l'identification aux personnages amenant les élèves à comparer leur comportement à ceux décrits dans les textes, alors que d'autres favorisent une certaine distanciation en amenant les élèves à juger les comportements, et à prendre un certain recul par rapport à ce qui est narré, etc.

2.2 Les tâches discursives

Globalement, les débats permettent aux élèves d'exprimer un avis et de construire une argumentation en prenant en compte le discours et les propositions d'autrui. Les travaux suisses et français, déjà cités, se sont ainsi beaucoup centrés sur l'analyse linguistique des marqueurs énonciatifs (la présence du « je », « moi je », et de l'autre dans le discours produit) et des connecteurs logiques (notamment « parce que », « donc »)[9]. Ces espaces de confrontations peuvent apparaitre comme le fait de l'activité des enseignants, qui reformulent les propos des élèves et renvoient leurs propositions à la classe. Cette modalité de gestion des interactions permet de créer une situation de problématisation, de conflit cognitif, de validation ou de réfutation des avis singuliers qui se construisent.

Cependant, l'analyse des débats interprétatifs a aussi montré que la gestion des interactions et le questionnement pouvaient créer des situations de problématisation de toutes pièces sur des éléments textuels surinterprétés ou encore détournés, construisant ainsi des interprétations erronées (Dias-Chiaruttini, 2008), ce qui n'est pas

[9] Ces usages ne sont d'ailleurs pas toujours révélateurs d'un apprentissage de l'argumentation (Brassard, 1987).

observable lors de débats en sciences (Destailleur, 2014). Ces variations rendent compte de la façon dont les enseignants appréhendent les enjeux des débats selon les disciplines. En littérature, le débat sert davantage à explorer tous les possibles à partir du texte qu'à construire les limites des interprétations proposées.

2.3 Les formes variées des débats

Certes, le débat se modélise différemment selon les approches didactiques et les disciplines scolaires où il émerge, mais certains travaux rendent compte de variations au sein même d'un genre disciplinaire spécifique.

Les travaux suisses ont ainsi différencié trois formes de débat public : débat d'opinion, débat de délibération, débat à fin de résolution de problème (Dolz et Schneuwly, 1998 : 28, 29). Ces différences reposent essentiellement sur les formes d'argumentation requises pour traiter les thématiques retenues[10] et amènent les élèves à adopter la position recherchée dans la discussion : confronter des points de vue pour saisir les enjeux de la controverse ; participer à une prise de décision collective ; chercher les solutions possibles pour construire de nouveaux savoirs. Ces recherches se réfèrent aux travaux en linguistique qui distinguent des genres de l'argumentation (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1958/1988) et proposent des typologies variées des situations de communication, de dialogue et de négociation (*cf.* notamment Jacques, 1991). Ils rejoignent ainsi les travaux français, notamment ceux de Garcia-Debanc (1997) qui a établi une typologie de situations scolaires d'enseignement de l'argumentation, sans, comme nous l'avons vu, donner une place particulière au débat.

Les débats littéraires (entendons dans l'enseignement de la littérature) révèlent eux aussi des approches contrastées du débat. Tauveron distingue les débats spéculatifs des débats délibératifs et considère que seuls les premiers relèvent du débat interprétatif (2004). Pourtant, d'autres chercheurs (Beltrami *et alii*, 2004) retiennent la forme des débats délibératifs pour modéliser le genre débat interprétatif. Des modélisations ultérieures permettent d'identifier plusieurs formes du débat en classe de littérature, incluant ou non le débat interprétatif. Ces travaux (Butlen, Mongenot, Slama, Bishop et Claquin, 2008 ; Joole, 2008 ; Slama, Claquin et Drouar, 2008) différencient cinq formes de débats en classe de littérature au cycle 3 : des débats sur les impressions

[10] Notons que les thèmes retenus pour les débats à fin de résolution de problème relèvent de questionnements scientifiques : « Comment fonctionne la digestion ? », « Pourquoi y a-t-il éclipse de la lune ? » (Dolz et Schneuwly, 1998 : 29).

de lecture ; des débats de compréhension ; des débats liés à l'anticipation ; des débats d'opinion ou de jugement ; des débats sur les valeurs portées par l'œuvre. Le débat interprétatif apparait à travers ces travaux comme une forme englobant les autres (Joole, 2008) ou au contraire comme une forme spécifique (Slama *et alii*, 2008).

Ces variations de formes de débats rendent compte de la diversité des enjeux de la réception des textes littéraires, de la multiplicité des objectifs d'apprentissage du discours métatextuel et laissent présager de la complexité et de la difficulté à les différencier pour les enseignants. D'autant que certaines approches didactiques du débat interprétatif se confondent avec des approches du débat à visée philosophique lorsqu'il s'appuie sur la lecture des œuvres de littérature de jeunesse (Miri et Rabany, 2003)[11]. Or, si ces distinctions peuvent paraitre parfois difficiles à opérer, comme j'ai pu le rappeler (Dias-Chiaruttini, 2015b, p. 132) tant « ces formes de discussions sont nécessairement poreuses et complémentaires et qu'une distinction trop ferme pourrait être artificielle et peu productive en termes d'apprentissage », je rejoins les auteurs cités supra sur la nécessité d'effectuer des distinctions dans la mesure où elles peuvent aider les élèves à appréhender ce qui relève :

- de l'activité de la compréhension-interprétation dans le traitement des inférences, des implicites, etc. ;
- de l'activité interprétative quand elle consiste à traiter de la prolifération des textes et à construire les limites interprétatives ;
- des activités d'expression de réactions ou encore d'impressions qui amènent les élèves à débattre sur des valeurs ou à exprimer des gouts de lecture (*cf.* Reuter, 2001).

Ces distinctions permettraient aux enseignants (comme aux élèves) de repenser l'activité lectrice et d'appréhender « les droits et devoirs des lecteurs » face au texte (Tauveron, 1999).

Cette profusion des formes des débats soulève, par ailleurs, la question de la catégorisation des genres : faut-il considérer certains genres comme des sous-genres (Daunay, 2004) ou des hypergenres (Bishop, 2004) ? Pour ma part, je considère que les relations entre ces

---

11 Pour ces auteures, conceptrices d'un modèle didactique du débat à visée philosophique, la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse se construit sur le modèle du débat interprétatif, à partir de la compréhension du texte, du travail sur les inférences et l'interprétation du texte. Elle implique toujours une identification du lecteur et un dépassement de soi pour prendre du recul et recevoir le texte d'un auteur. Le travail sur les valeurs et les concepts est un prolongement des premières compréhensions du texte.

formes de débat ne sont pas hiérarchiques. Ces liens sont davantage à penser en termes de fusion (deux formes de débats qui se mélangent sans distinction des finalités de l'un ou de l'autre), de différenciation (deux formes de débats qui se distinguent l'une de l'autre) et de transmutation (la transformation d'une forme de débat pour répondre à un nouvel enjeu). Mais si toutes ces formes de débats cohabitent, il est important de les différencier d'un point de vue didactique pour cibler précisément les objectifs d'enseignement et d'apprentissages. Observer leur fusion, transmutation l'est tout autant pour comprendre comment les pratiques du débat se mettent en œuvre dans une classe, évoluent au sein d'une discipline, à travers les disciplines, et se spécifient. Ces processus de fusion et de transmutation sont inhérents à l'activité même de l'enseignant qui intègre du nouveau dans l'ancien et rénove ainsi ses pratiques en continuel mouvement. Ces processus sont inhérents à tous les genres du discours et permettent de comprendre la singularité des pratiques observées et des multiples fusions observables/observées qui font qu'aucun genre disciplinaire n'est figé.

3. LE DÉBAT : UN RÉVÉLATEUR DE CERTAINS FONDEMENTS DES DIDACTIQUES

Si l'on considère que l'un des projets fondateurs des didactiques, dans les années 1970, était de renouveler les contenus, de faire évoluer les modalités d'enseignement pour prendre en compte les difficultés d'apprentissage des élèves, et de les former autrement, on peut alors considérer que le débat comme objet de recherches et de modélisations au sein des diverses didactiques a contribué à ce projet

3.1 Le renouvèlement des contenus

L'analyse des travaux ayant porté sur le débat permet de dire que ce dernier est toujours associé à des pratiques innovantes, parfois militantes, et qu'il se situe en rupture par rapport à d'autres formes d'enseignement, notamment le cours dialogué[12]. Il participe ainsi aux phénomènes de rénovation des enseignements disciplinaires (en mathématiques, en sciences, en français…) Il accompagne tous les nouveaux enseignements tels que l'éducation civique, les éducations à…, l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) ou encore la formalisation du « philosopher à l'école primaire » (Tozzi, 2003). Il contribue aussi au développement de démarches parallèles à la classe

[12] En littérature, il s'oppose à la forme silencieuse de la lecture : le questionnaire de lecture.

comme l'éducation à l'orientation (Soidet, Bels, Fabre et Chartier, 2010)[13].

Conjointement à ce rôle que joue le débat dans le renouvèlement des disciplines scolaires ou dans l'émergence de nouveaux domaines d'enseignement, il est préconisé à travers les disciplines scolaires comme une situation favorisant des pratiques argumentatives (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Douaire, 2004) et se spécifie, au sein de certaines disciplines, autour de modèles visant des situations problèmes qui construisent, par exemple, la valeur de vérité en mathématiques (Arsac, Germain et Mante, 1991 ; Legrand, 1993), la problématisation en sciences (Orange, 2003), la conceptualisation dans l'enseignement du philosopher (Tozzi, 2003), l'apprentissage du raisonnement grammatical lors des ateliers de négociation graphique (Haas et Lorrot, 1996) ou des dictées innovantes dans l'enseignement de l'orthographe (Fisher et Nadeau, 2014) ou encore l'interprétation dans l'enseignement de la littérature (Quet, 2001 ; Tauveron, 2004).

3.2 La formation d'un nouvel élève

L'objet de recherche « débat scolaire » répond au projet de démocratisation et d'intégration de tous les élèves (Lamarre, 2007). L'étude des recherches portant sur le débat, et notamment celles proposant des modélisations dans les disciplines scolaires, nous permet de reconstruire le sujet didactique (Reuter, 2007b) sous-jacent à telle ou telle conception du débat. Ces dimensions du sujet didactique ne s'opposent pas entre elles, elles éclairent les finalités d'enseignement et d'apprentissage de chaque forme de débat.

L'approche suisse du débat régulé et celle du débat réglé qui se formalise dans les enseignements de l'ECJS ou de l'éducation civique visent la formation d'un sujet social : le citoyen en devenir. Les formes de débats et les thèmes sont choisis en conséquence et se caractérisent surtout par leur dimension éthique (*cf.* De Pietro et Gagnon, 2013).

Les travaux en didactique de l'oral (en France comme en Suisse) visent surtout la formation d'un sujet élève-institutionnel (sans s'opposer aux enjeux précédents, mais en les intégrant). Ces travaux insistent sur le développement de compétences telles que l'écoute de

[13] En France, cet enseignement, qui ne constitue pas une nouvelle discipline, existe depuis 1996, au collège. Il est transversal à toutes les disciplines scolaires et visent « l'acquisition des compétences requises pour former des choix aussi autonomes que possible et pour les mettre en œuvre selon des stratégies appropriées et de permettre à chaque élève d'élaborer en fin de collège un premier choix éclairé et adapté à ses capacités, intérêts et aspirations au regard des formations offertes » (*cf.* Circulaire du 31 juillet 1996 - BOEN n° 31 du 5 septembre 1996). Il peut faire l'objet d'activités singulières prises en charge par le conseiller d'orientation et les enseignants, notamment lors des heures de vie de classe.

l'autre, la prise en compte du discours de l'autre par l'apprentissage de la reformulation, de l'intégration du discours d'autrui, et la capacité à trouver sa place dans le débat, à argumenter, à réfuter, à accepter aussi les divergences. Autant de compétences qui révèlent les attitudes scolaires attendues, mais aussi enseignées et apprises lors de ces situations de débat. Le sujet élève est alors appréhendé à travers les attentes et les exigences de l'institution.

Les approches disciplinaires et comparatistes visent davantage la dimension du sujet apprenant : l'élève apprend surtout à parler, à penser, à agir (*cf.* Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) dans une discipline. Les approches et pratiques contrastées du débat entre les disciplines contribuent au développement de la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007c) des sujets didactiques.

Si le débat a permis de renouveler des contenus d'enseignement, il a ainsi également contribué à reconsidérer le sujet élève, son activité, et la façon dont les travaux et les modèles didactiques le construisent.

3.3 Nouveaux enjeux pour la recherche en didactiques

La revue des travaux que j'ai abordée – qui n'a rien d'exhaustif – a un tant soit peu permis d'éclairer des enjeux qui, au sein de la didactique du français, varient d'un pays à l'autre, d'une approche à l'autre du débat.

En Suisse, le débat télévisé est considéré comme une pratique sociale de référence qui contribue à la conception du débat régulé[14], là où je le considère, tel que je l'ai signalé *supra*, comme un contremodèle des modélisations scolaires (Dias-Chiaruttini, 2014). Cependant, les didacticiens suisses, sans sombrer dans l'illusion des situations authentiques, envisagent des débats qui mettent les élèves dans des situations de discussions, d'affrontement et de délibérations réelles. Ils rejoignent ainsi les enjeux de la didactique des langues et de renouvèlement de l'enseignement des langues (*cf.* la méthode actionnelle, par exemple). Les jeux d'imbrication de la didactique de l'oral et de celle du français s'insèrent dans cette approche spécifique.

En France, les enjeux consistaient surtout à développer une approche transversale d'enseignements souvent référés à la discipline français, qui

[14] Dolz et Schneuwly (1998 : 28) considèrent en effet que « pour nombre d'entre nous et pour nombre d'élèves, "le prototype" est certainement le "débat télévisé" : celui-ci nous fournit une sorte de modèle, qui permet à chacun d'avoir une représentation de ce qu'est un débat, et d'une manière ou d'une autre, l'enseignement devra tenir compte de cela et en tirer parti ».

se retrouvent dans les compétences du dire, lire et écrire[15]. Cette conception de compétences traversant toutes les disciplines révèle aussi le statut particulier de la discipline français, conçue tantôt comme une discipline transversale (au service des autres), plurielle ou autonome (Daunay, 2009). Le débat interprétatif accompagne l'institutionnalisation de la littérature à l'école primaire et reconfigure la discipline scolaire, qui, dans les programmes de 2002, va jusqu'à perdre son nom… elle réapparaitra dans les nouveaux programmes[16].

Enfin, cette courte revue de travaux a permis d'éclairer le projet comparatiste des didactiques et les débats nécessaires entre ces disciplines. Nous avons pu voir – en partie – comment l'objet de recherche « débat » se formalise au sein des didactiques et répond à leur projet commun et singulier. Il serait intéressant de creuser davantage que je ne l'ai fait ici les références aux disciplines contributoires, les différentes approches de l'argumentation selon les travaux et les incidences sur les formalisations et modélisations didactiques de l'objet débat.

Le projet comparatiste permet de montrer comment les objets de recherche, les concepts, les notions se singularisent au sein de chaque didactique disciplinaire, comment ils évoluent d'une discipline à l'autre ainsi que ce qui est partagé, emprunté, et ce qui ne l'est pas. Il ne nie pas les spécificités de chaque didactique ou de chaque discipline scolaire, mais en constitue la singularité, là où certaines approches transversales pourraient laisser croire qu'il n'y a ni variations ni unicité.

CONCLUSION

Au terme de cette réflexion, qui a laissé beaucoup de questions dans l'ombre, il apparait somme toute que non seulement le débat est un objet de recherche pertinent pour analyser des phénomènes de reconfiguration des disciplines scolaires – leur évolution notamment –, mais aussi un objet de réflexion pertinent pour comprendre comment les didactiques évoluent, dialoguent, tissent des liens et se singularisent.

---

15 C'est d'ailleurs ce qui a contribué en France aux programmes de 2002 où le français apparait comme une discipline transversale et les contenus prescrits s'organisent au sein de chaque discipline autour des compétences de lire, dire et écrire.

16 Le français disparait des textes officiels de 2002 et réapparaitra en 2008. Le découpage et les dénominations des enseignements changent, apparaissent ainsi la littérature et l'observation réfléchie de la langue française (ORLF).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AEBY DAGHÉ, S. & FLÜCKIGER, A. (2008). Quel débat pour quel objet d'enseignement ? Croisement de deux études en français et mathématiques. *Éducation et didactique*, *2*(2), 43-62.

ARSAC, G., GERMAIN, G. & MANTE, M. (1991). *Problème ouvert et situation-problème*. Lyon : IREM.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BELTRAMI, D., QUET, F., RÉMOND, M. & RUFFIER, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3 : enseigner la compréhension par le débat interprétatif.* Paris : Hatier.

BILLOUET, P. (Éd.). (2007). *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan.

BISHOP, M.-F. (2004). *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille. Lille : Université de Lille 3.

BISHOP, M.-F. & ULMA, D. (2007). Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école. Dans M. Lebrun, A. Rouxel & C. Vargas (Éd.), *La littérature et l'école* (pp. 63-88). Aix en Provence : Presses universitaires de Provence.

BRASSARD, D.-G. (1987). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique).* Thèse de doctorat. Strasbourg : Université de Strasbourg.

BUTLEN, M., MONGENOT, C., SLAMA, P., BISHOP, M.-F. & CLAQUIN, F. (2008). De quelques points de résistance dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, *37*, 197-226.

DAUNAY, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théodile*, *5,* 49-61.

DAUNAY, B. (2009). Le français d'une classe à l'autre. *Recherches*, *50*, 9-25.

DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (1998). L'oral, bon à tout faire (1) ? : état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, *17*, 21-40.

DE PIETRO, J.-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, *16*, 47-71.

DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, *98*, 155-179.

DESTAILLEUR, A. (2014). *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*. Thèse de doctorat, Université de Lille. Lille : Université de Lille 3.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école ? *Recherches*, *46*, 151-166.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2008). Dysfonctionnements et évaluations dans des débats interprétatifs : la place particulière de l'EI. *Les cahiers Théodile*, *9*, 111-137.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école.* Thèse de doctorat, Université de Lille. Lille : Université de Lille 3.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, *44*, 117-134.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2014). Le débat interprétatif : un genre disciplinaire : apports et limites d'un « outil » d'analyse de l'évolution d'une discipline scolaire. *Linguarum Arena*, *5,* 9-20. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12924.pdf

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015a). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*. Bern : Peter Lang.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2015b). Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. Dans R. Hassan & F. Bertot (Éd.), *Didactique et enseignement de l'oral* (pp. 123-145). Paris : Publibook.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

DOUAIRE, J. (Éd.). (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon : INRP.

DUPONT, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire : émergence d'un genre scolaire disciplinaire*. Thèse de doctorat, Université le Mirail, Toulouse 2. Toulouse : Université le Mirail.

FISHER, C. & NADEAU, M. (2014). Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire. *Repères*, *49*, 169-191.

GADET, F., LE CUNFF, C. & TURCO, G. (Éd.). (1998). L'oral pour apprendre. *Repères*, *17*.

GARCIA-DEBANC, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans. *Enjeux*, *39/40*, 50-79.

GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001/2002). Enseigner l'oral. *Repères*, *24/25*, 3-22.

GARCIA-DEBANC, C. & PLACE, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier.

GRANDATY, M. & TURCO, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours et interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.

HAAS, G. & LORROT, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, *14*, 161-181.

HUSSON, L. (2007). Formes et enjeux du débat. Dans P. Billouet (Éd.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 41-67). Paris : L'Harmattan,

JACQUES, F. (1991). Argumentation et stratégies discursives. Dans A. Lempereur (Éd.), *L'argumentation : colloque de Cerisy, 22-29 août 1987*. Liège : Mardaga.

JAUBERT, M., REBIÈRE, M. & BERNIÉ, J.-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, *4*, 51-30.

JOOLE, P. (2008). *Comprendre des textes écrits*. Paris : Retz.

JOSHUA, S. & DUPIN, J.-J. (1989). *Représentations et modélisations : le débat scientifique dans la classe*. Berne : Peter Lang.

LAFONTAINE, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, *133*, 67-70.

LAHANIER-REUTER, D. (2007/2010/2013). Situations didactiques. Dans Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 197-202). Bruxelles : De Boeck.

LAMARRE, J.-M. (2007). Difficultés scolaires et débat. Dans P. Billouet (Éd.), *Débattre, pratiques scolaires et démarches éducatives* (pp. 305-313). Paris : L'Harmattan.

LE CUNFF, C. (1998). L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches. *Repères*, *17*, 241-252.

LEGRAND, M. (1993). Débat scientifique en cours de mathématiques et spécificité de l'analyse. *Repères IREM*, *10*, 123-158.

MIRI, N. & RABANY, A. (2003). *Littérature : album et débat d'idées*, *cycle 3*. Paris : Bordas.

ORANGE, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, *37*, 83-107.

PERELMAN, C. & OLBRECHT-TYTECA, L. (1958/1988). *Traité de l'argumentation : traité de la nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions universitaires de Bruxelles.

QUET, F. (2001). Débat interprétatif et didactique de la lecture en cycle 3 et au collège. *Réflexions et analyses pédagogiques*, *4*, 29-42.

RÉMOND, M. & QUET, F. (1999). Compréhension de textes et métacognition. *Repères*, *19*, 203-224.

REUTER, Y. (2001). Comprendre, interpréter… en situation scolaire : retour sur quelques problèmes. Dans C. Tauveron (Éd.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà* (pp. 69-79). Paris : INRP.

REUTER, Y. (Éd.). (2007a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (2007b). Sujet didactique. Dans Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 91-94). Bruxelles : De Boeck.

REUTER, Y. (2007c). La conscience disciplinaire : présentation d'un concept. *Éducation & didactique*, *2*, 57-72.

REUTER, Y. (2014). Construire la catégorie de discipline scolaire en didactique(s). *Linguarum Arena*, *5*, 79-95.

SLAMA, N., CLAQUIN, F. & DROUAR, J.-P. (2008). Réfléchir sur les pratiques pour une formation mieux adaptée. Dans D. Dubois-Marcoin (Éd.), *Lire la petite sirène d'Andersen* (pp. 121-135). Lyon : INRP.

SOIDET, I., BELS, C., FABRE, N. & CHARTIER, Ph. (2010). Organiser un débat argumenté en troisième. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *39*(2), 3-27.

SOULÉ, Y., TOZZI, M. & BUCHETON, D. (2008). *La littérature en débats, discussions à visée littéraires et philosophiques à l'école.* Montpellier : CRDP.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, *19*, 9-38.

TAUVERON, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. Dans C. Tauveron (Éd.), *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements* (pp. 32-40). Versailles : CRDP de Versailles.

TOZZI, M. (1992). *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher*. Thèse de doctorat, Université de Lyon II. Lyon : Université de Lyon.

TOZZI, M. (Éd.). (2003). *Les activités à visée philosophique : un nouveau genre scolaire ?* Rennes : CRDP de Bretagne.

Partie II

Élaboration, expérimentation et évaluation de dispositifs didactiques centrés sur des genres oraux

Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ?

Sonia GUILLEMIN, José TICON

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Comment mettre en projet des enseignants du secondaire 1 (élèves de 13 à 16 ans) pour qu'ils développent un enseignement de la production orale ? Tel est le point de départ de notre questionnement de formateurs impliqués à la fois dans la formation initiale et continue des maitres secondaires. De nombreuses études (De Pietro et Wirthner, 1998 ; Lafontaine, 2011 ; Lazure, 1994 ; Sénéchal et Chartrand, 2012 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) constatent, en effet, que l'enseignement de l'oral pose problème. Les représentations paradoxales des enseignants qui voient cet enseignement comme indispensable, mais considèrent aussi l'oral comme un objet peu enseignable et faisant partie de la personnalité de chacun, le statut confus de l'oral, le caractère lacunaire de la progression des apprentissages, le faible nombre d'outils disponibles, la complexité de l'évaluation, un manque de temps récurrent, etc. retiennent la plupart des enseignants de planifier des séquences d'enseignement-apprentissage de l'oral. De ce fait, cet enseignement semble avoir peu évolué depuis 25 ans (Sénéchal et Chartrand, 2012).

Nos visites de stages professionnels d'étudiants en formation initiale au secondaire[1] corroborent ces constats : aucune période d'enseignement n'a traité un objectif d'apprentissage en oral au cours des 64 périodes observées par les formateurs de la Haute École pédagogique vaudoise (HEP) de 2012 à 2015. Les maitres novices disent se consacrer à l'essentiel, c'est-à-dire à l'écrit, et ils se réfèrent le plus souvent à des planifications annuelles transmises par des collègues expérimentés qui ne prévoient pas d'enseignement-

---

[1] Les étudiants en formation initiale sont parfois en parallèle titulaires de classes. Dans ce cas, les professeurs de la HEP doivent leur rendre deux visites à caractère formatif par année. Les stagiaires ont un choix absolument libre dans l'objet d'apprentissage abordé durant la visite.

apprentissage de l'oral. Pourtant, depuis l'adoption du *Plan d'études romand* (PER) (CIIP, 2010), les demandes des enseignants relatives à des outils en lien avec l'oral se sont multipliées. En effet, parmi les huit objectifs constituant le réseau des objectifs d'apprentissage pour le français, deux concernent l'oral.

Ce référentiel prescriptif place ainsi les enseignants face à une contrainte forte de développer un enseignement explicite de l'expression et de la compréhension orales. Et ces enjeux professionnels ne peuvent qu'avoir un impact sur les pratiques d'enseignement de l'oral qu'il nous parait crucial d'investiguer, du point de vue de la formation. Dans notre contribution, nous nous intéressons à la fois aux activités en oral proposées dans les manuels disponibles et aux pratiques de quelques enseignants que nous avons pu observer. Quel oral dans les moyens ? Quel oral dans les pratiques ? Comment ces tâches et ces pratiques tiennent-elles compte des prescriptions institutionnelles en usage dans le canton ? Les réponses obtenues constituent autant de pistes afin de définir des outils de formation pertinents et recevables pour les enseignants.

Dans un premier temps, nous présentons les divers aspects contraignants du contexte nouveau d'enseignement-apprentissage de l'oral dans le canton de Vaud. Nous exposons ensuite le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons et décrivons la méthodologie retenue pour répondre aux questions de recherche. Finalement, l'analyse des moyens d'enseignement et de quelques pratiques nous permet d'ouvrir des perspectives pour élaborer de nouveaux outils de formation pour la production orale. En effet, le travail présenté ici constitue une étape préliminaire, nécessaire, à un projet d'élaboration de ressources filmiques et documentaires pour l'enseignement de la production orale.

1. UN CONTEXTE CONTRAIGNANT

Les contraintes institutionnelles qui imposent un cadre à l'enseignement-apprentissage de l'oral dans le canton de Vaud sont de trois ordres : les modalités d'évaluation, le référentiel d'enseignement et les manuels.

1.1 Cadre de l'évaluation

L'apparition dans un plan d'études d'objectifs en production orale n'engage pas *de facto* des pratiques plus fréquentes liées à cet objet. Le canton de Vaud a souhaité, par la diffusion d'un document

complémentaire, quantifier la part des évaluations qui doit concerner l'oral : l'évaluation de l'oral devrait représenter de 25 à 33% de la moyenne annuelle certificative (DGEO, 2015). Ce nouveau cadre impose de fait une multiplication de situations d'enseignement pour développer la production ou la compréhension orale des élèves. De plus, la nécessité d'un alignement curriculaire articulé au plan d'études s'affiche comme une exigence : *l'évaluation se réfère aux objectifs d'apprentissage et se fonde sur des critères explicites* (*ibid.* : 7).

1.2 Plan d'études

Le PER, adopté par les cantons francophones depuis 2010 (CIIP, 2010), vise à harmoniser les objectifs et contenus de l'enseignement en Suisse romande. Nous l'avons dit, parmi les huit objectifs d'apprentissage constituant le domaine du français langue d'enseignement, deux sont dévolus à l'oral ; pour le 3e cycle (degré secondaire), ce sont : *comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens, produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation*.

Le second de ces objectifs d'apprentissage se décline lui-même en genres proposés : pour la 9e année, lecture expressive de nouvelles, interprétation de textes appris et compte rendu d'évènements culturels ; pour la 10e année[2], exposé oral et débat public ; pour la 11e année, reportage et interview radiophonique. Ces genres peuvent toutefois être complétés par d'autres selon les intérêts des enseignants. La progression des apprentissages présente dans le PER comprend onze items, les principaux étant : la hiérarchisation des idées, la préparation de supports écrits, l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation, l'adaptation de la gestuelle et la recherche du contact visuel.

1.3 Moyens d'enseignement

Depuis l'avènement du PER, une concertation intercantonale a permis de choisir des moyens officiels obligatoires pour l'enseignement du français. Ces moyens « romands » consistent ainsi en deux manuels français adaptés pour la Suisse romande, notamment pour correspondre à la terminologie grammaticale : *Livre unique* (Potelet, 2009) et *Atelier du langage* (Beltrando, 2009), tous deux publiés aux éditions Hatier en 2009. Les enseignants choisissent l'un des deux pour planifier leur enseignement. À ces deux manuels

---

[2] Le degré secondaire en Suisse couvre trois années, la 9e, 10e et 11e, les élèves qui le fréquentent ont entre 13 à 16 ans.

officiels s'ajoute l'ouvrage suisse *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) qui a le statut de matériel complémentaire fortement recommandé.

2. CADRE THÉORIQUE

Nous analysons les moyens d'enseignement disponibles et quelques pratiques enseignantes en nous fondant sur trois questions :

- sur quels courants didactiques s'appuient les dispositifs observés dans les moyens et dans les pratiques ?
- quel est le statut de l'oral et la place de ce dernier par rapport à l'écrit dans les moyens et pratiques analysés ?
- quels liens observe-t-on entre le référentiel d'enseignement et les pratiques ?

2.1 Modèles didactiques

Afin d'orienter notre analyse, nous avons retenu deux grands modèles de l'enseignement de l'oral en français langue première. L'oral *intégré* et l'oral *objet d'enseignement*. L'oral *intégré* a notamment été théorisé par Turco et Plane (1999) et Nonnon (2011). Il ne constitue pas un objet d'enseignement en soi, thématisé, mais fait l'objet d'un travail continu, implicite, dans le cadre des activités conduites dans les différentes disciplines. La démarche d'enseignement est définie en « termes de posture de l'enseignant et de la nature de ses interventions par rapport au discours oral des élèves » (Maurer, 2001 : 37). Ces derniers sont amenés à développer des conduites langagières telles que décrire, raconter, justifier, argumenter. Ce modèle présente l'avantage de s'intégrer facilement à d'autres disciplines et de partir d'énoncés authentiques pour apprendre à communiquer (*ibid.* : 38). L'oral *pragmatique,* qui s'inscrit dans cet oral *intégré*, « vise à développer les capacités langagières (verbales, non verbales et paraverbales) des élèves liées à la réalisation d'actes de parole (par exemple, faire une demande, donner un ordre, saluer, remercier) » (*ibid.* : 39). L'oral pragmatique se veut proche du quotidien des élèves. Il ne s'agit pas d'amener les élèves à apprendre des formules de politesse par cœur, mais plutôt de développer des comportements communicatifs efficaces en prenant appui sur des situations de communication de la vie quotidienne ou de la vie en classe.

L'ouvrage *S'exprimer en français* (Dolz et Schneuwly, 1998) prône un enseignement autonome de l'oral, portant sur des contenus d'apprentissage clairement définis, organisés en séquences didactiques permettant de travailler les principaux genres de l'oral : interview, exposé, débat… Il s'agit ici d'un oral *objet d'enseignement*. L'intérêt de cette démarche réside dans l'explicitation et la « visibilisation » des objets d'apprentissage et dans le caractère *exemplaire* du travail effectué sur les genres, qui permet dès lors de développer des capacités transférables aux diverses situations dans lesquelles ces genres se rencontrent. Les genres oraux sociaux travaillés peuvent être monogérés, c'est-à-dire pris en charge par un seul locuteur, ou polygérés, c'est-à-dire construits à plusieurs. Une séquence d'enseignement se compose de plusieurs modules ayant chacun des objectifs bien précis. Ces modules doivent être sélectionnés sur la base des difficultés rencontrées par les élèves lors d'une production initiale relevant du genre travaillé. L'activité de production de texte, écrit ou oral, est en quelque sorte décomposée pour aborder une à une et de manière séparée ses diverses composantes (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 : 9-10). La réalisation des modules permet de plus aux élèves d'apprendre à parler du genre étudié, notamment en établissant une liste de constats pour les guider lors de sa réalisation. Cette démarche favorise ainsi une attitude réflexive et un contrôle de son propre comportement (*ibid.* : 11).

Ces deux modèles peuvent être comparés en prenant en compte l'objet enseigné, l'approche didactique retenue, ainsi que l'ancrage à des situations construites spécifiquement ou émergeant dans le courant de la vie de la classe (Lazure, 1991).

2.2 Statut de l'oral et sa place par rapport à l'écrit

Le passage en revue de divers modèles didactiques fait ainsi émerger deux statuts possibles de l'oral : un oral servant à communiquer, intégré aux activités menées en classe et suscitant incidemment des apprentissages, et un oral objet d'enseignement. Au-delà de cette distinction, les rapports qui sont établis entre l'oral et l'écrit doivent être sondés plus précisément afin de mieux caractériser les manuels et les pratiques observées. Fisher (2012) s'est ainsi intéressée aux liens entre les activités d'oral et les activités d'écrit dans des manuels québécois destinés aux élèves du degré secondaire. L'objectif était d'analyser la place que le matériel didactique accorde à la communication orale. Cette auteure dégage quatre catégories qui

nous semblent pertinentes pour cette contribution, car elles permettent de clarifier divers types de rapports entre l'écrit et l'oral.

a- L'*oral juxtaposé* consiste à proposer une tâche aux élèves sans lien direct avec celle qui précède, comme lire un poème à voix haute après avoir observé le schéma narratif d'un texte.

b- *L'oral de présentation* consiste à présenter un travail effectué en lecture ou en écriture. Faire un sondage sur les métiers exercés par les personnes de son entourage et présenter oralement les résultats à la classe entre, par exemple, dans cette catégorie.

c- Fisher analyse plus précisément « les relations qui existent entre les activités d'oral, de lecture ou d'écriture ». Souvent, « ces liens ne sont pas explicités dans les manuels » (*ibid.* : 57). Dans le cas d'un travail sur l'entrevue, par exemple, les liens restent *non explicites* si les diverses tâches qui se succèdent ne sont pas présentées de façon articulée : l'élève se documente en lisant ou en interviewant un spécialiste de la thématique, il rédige une note de synthèse, il mène une nouvelle entrevue avec un spécialiste.

d- Lorsque, pour réaliser la tâche à l'oral, il est nécessaire de prendre en compte la tâche de communication écrite et vice versa, il s'agit de ce que Fisher nomme *une intégration nécessaire et explicite* (par exemple, pour produire une émission radio, l'élève s'appuie sur un support écrit).

Notre analyse montrera si les manuels sont riches en tâches liées à l'oral et, au niveau des pratiques, quels rapports entretiennent l'oral et l'écrit dans les supports d'enseignement examinés.

2.3 Alignement curriculaire

Il vise à assurer un niveau de congruence élevé entre le curriculum prescrit, le curriculum enseigné et le curriculum évalué (Guskey, 2003). Le Cadre Général de l'Évaluation (2014) impose aux enseignants vaudois cet alignement entre les trois types de curriculums (prescrit, enseigné et évalué). Dans le cas d'un objet aussi complexe que l'oral et, compte tenu des contraintes du contexte, la tâche de l'enseignant s'annonce délicate. Par exemple, comment et avec quels moyens didactiques enseigner « l'adaptation de la gestuelle » (élément issu du curriculum prescrit) ? Sur quels critères précis fonder l'évaluation ?

2.4. Indicateurs retenus pour l'analyse des moyens et des pratiques enseignantes

Trois aspects principaux sont pris en compte dans notre analyse. Le premier concerne l'alignement curriculaire et met en discussion l'adéquation des manuels et des pratiques au référentiel d'enseignement (PER). Le second vise à mettre en évidence le modèle (oral intégré ou objet d'enseignement), le genre et l'approche didactique (réflexion, imprégnation, etc.) qui sont retenus. Quant au troisième, il ambitionne de relever le rapport à l'écrit – *juxtaposé*, *de présentation*, *non explicite* ou *nécessaire et explicite* – qui sous-tend le manuel ou les pratiques dans leur manière d'aborder l'oral.

3. CADRE DE LA RECHERCHE

Les nouvelles prescriptions traduites en demandes de formation initiale et continue nous engagent à poser les questions de recherche suivantes : que proposent les moyens d'enseignement en production orale ? Ces moyens d'enseignement et les pratiques enseignantes sont-ils articulés au plan d'études ? De quels dispositifs s'inspirent les pratiques des enseignants ?

Le plan de recherche prévoit deux temps. Premièrement, nous nous intéressons aux séquences dédiées à l'oral présentes dans les trois moyens de français pour le secondaire, deuxièmement, nous analysons les pratiques[3] de quatre enseignants en classe. Nous avons pris en compte dans notre analyse les manuels prévus pour la première année du cycle secondaire. La présence de l'oral dans les deux collections officielles se révèle, en effet, similaire, quelle que soit l'année scolaire concernée.

En ce qui concerne l'analyse des pratiques, nous avons filmé plusieurs séquences longues d'enseignement de l'oral qui se sont déroulées lors de l'année scolaire 2014-15 dans des établissements scolaires différents du canton de Vaud. Les enseignants, sélectionnés sur la base de leur intérêt pour l'oral à la suite d'une formation continue, ont répondu favorablement à une demande d'accès à leurs pratiques. Trois des quatre personnes qui participent à cette étude sont au bénéfice d'une expérience professionnelle de 20 ans environ, alors que la dernière se trouve dans sa quatrième année

[3] La pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle (Altet, 2002 : 86).

d'enseignement. Deux classes se situent en ville et deux à la campagne. Les élèves, quant à eux, sont âgés de 13 et 16 ans. Nous avons retenu pour cette analyse quatre séquences contrastées, du fait à la fois des âges différents des élèves et des genres oraux sociaux distincts qui sont travaillés.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

4.1 Séquences des manuels

L'Atelier du langage 9[e] (ci-après ADL) ne prévoit, dans le manuel de l'élève, aucune tâche d'enseignement-apprentissage de l'oral. En revanche, le Livre du maitre propose, à huit reprises, des activités orales à la suite de tâches consacrées à l'enseignement-apprentissage de notions liées au fonctionnement de la langue. Dans un chapitre consacré à la construction de la phrase (ADL : 72), par exemple, les élèves doivent écrire un dialogue à partir d'une bande dessinée et le livre du maitre suggère de faire jouer ce dialogue aux élèves : *un travail sur le ton et l'intonation permettra de rendre compte, à l'oral, de la variété des formes de phrase* (p. 37). Cependant, rien n'est dit sur la manière de travailler *le ton et l'intonation.* L'oral consiste ici en une activité de *présentation* (Fisher, 2012) faisant suite à une tâche d'écriture. Il fonctionne comme un prolongement facultatif de la tâche essentielle, à savoir l'écriture. Concernant l'alignement curriculaire, le travail sur le ton et l'intonation figure effectivement dans le PER, même si le manuel ne se réfère pas explicitement à ce référentiel.

Cette activité se révèle emblématique des huit prolongements liés à l'oral proposés par le manuel. Il s'agit, en effet, à chaque fois, d'oralisation de textes destinés à la communication écrite, avec, parfois, une indication ciblant l'intonation. Le manuel ne propose pas de pistes concrètes pour faire réaliser des apprentissages aux élèves dans ce domaine, par exemple sous la forme d'activités ou de modules. L'alignement curriculaire se révèle ainsi très peu consistant puisqu'aucun objet d'enseignement en oral n'est présent dans le manuel de l'élève. Les éventuels apprentissages incidents reposent ainsi sur une exposition répétée à des situations d'oralisation de textes et sur une imprégnation par l'observation de locuteurs « modèles ». L'oral proposé est chaque fois juxtaposé à une tâche écrite, il consiste en une présentation de textes rédigés par l'élève. L'ancrage du manuel à un véritable modèle didactique s'avère pour le moins peu perceptible.

Le *Livre unique de français 9e* comprend deux parties distinctes : *Textes* et *Outils*. Dans la première partie, le manuel de l'élève propose dans la section *Prolongements* – qui clôt chacune des huit séquences consacrées à des genres spécifiques – huit tâches liées explicitement à la production orale. Deux d'entre elles consistent en une lecture de textes avec quelques consignes : *lisez à plusieurs voix un texte de la séquence. Répartissez-vous les rôles : narrateur/personnages. Aidez-vous des verbes de parole pour travailler l'intonation* (p. 65). Des ébauches de mini-séquences apparaissent à trois reprises. Par exemple, dans la séquence 5 consacrée à Virgile et à *L'Énéide,* sous la rubrique *Activités d'oral,* figure la tâche suivante : *recherchez la légende du jugement de Pâris qui explique la haine qui oppose Junon et Vénus. Racontez-la à vos camarades sans lire vos notes* (p. 150). Il est ainsi demandé aux élèves de résumer oralement la légende, sans indication de ce qui est attendu précisément et sans articulation à un élément de la progression des apprentissages que la tâche permettrait de développer (adaptation de la gestuelle, recherche du contact visuel, par exemple). Trois autres tâches se rapprochent davantage d'une séquence d'enseignement, au sens d'une suite d'activités organisées et articulées visant la maitrise d'un genre oral social délimité : la présentation d'un roman, un mini-exposé documentaire et une table ronde à partir de romans lus. Le guidage est chaque fois très précis : *placez-vous devant votre auditoire, restez debout, posez vos notes sur le bureau, attendez que le silence s'installe, commencez par une formule d'introduction (« Je vais vous parler de… »), parlez fort, articulez, ne lisez pas vos notes, faites des pauses, provoquez l'intérêt, établissez un contact avec votre auditoire* (p. 200). L'élève est invité à se référer à une liste d'étapes à respecter avec parfois l'indication de quelques critères de réussite (*Vous aurez réussi si vous avec respecté le temps imparti, si vous n'avez pas lu vos notes, si le contenu de votre exposé est riche, etc.*). Dans la partie *Outils*, six tâches apparaissent sous la rubrique *S'exprimer à l'oral.* Parmi celles-ci, cinq ne proposent aucun élément d'enseignement-apprentissage de l'oral : *mettez-vous à deux et imaginez un petit sketch à partir de la situation ci-dessous : vous indiquez l'itinéraire à un inconnu qui cherche le centre commercial le plus proche.* À une seule reprise, figure la mention de l'intonation comme élément précis à prendre en compte : *prononcer divers énoncés, observer les différences d'intonation, les relier aux sentiments ou intentions des émetteurs* (p. 288). Sur le nombre de pages total du manuel de l'élève, cinq sont consacrées à des mises en situation liées à la production orale, soit le 1,3 % du manuel.

Dans *Livre unique*, l'alignement curriculaire se révèle faible ; en effet, très peu d'éléments issus du PER sont explicitement nommés et

enseignés. Ce manuel offre toutefois une variété de mises en situation liées à l'oral, les genres sont divers et parfois polygérés (table ronde). Le modèle didactique s'inspire à plusieurs reprises des séquences didactiques – oral *objet d'enseignement*. Pourtant, rien de concret n'est proposé pour entrainer l'oral. Ce dernier demeure le parent pauvre puisque des consignes précises remplacent des activités ou modules ciblés sur des savoirs à développer faisant reposer l'apprentissage davantage sur une imprégnation que sur une réflexion. En parallèle, quelques pistes *d'oral pragmatique* sont également esquissées (indiquer un itinéraire). Le rapport à l'écrit est le plus souvent marqué par une intégration (effectuer un sondage sur un thème d'actualité et présenter les résultats à la classe) ou par une présentation à l'oral, par exemple, d'une légende à rechercher dans diverses sources.

À ces deux manuels officiels s'ajoute un ouvrage complémentaire qui a le statut, dans le canton de Vaud, de manuel fortement recommandé : les séquences didactiques *S'exprimer en français* (Dolz *et al.*, 2001). Cet ouvrage propose, pour le cycle secondaire, treize séquences dont quatre sont dédiées à des genres oraux sociaux (le reportage radiophonique, le débat public, l'exposé oral, l'interview radiophonique). Les séquences sur l'oral constituent ainsi 30% du nombre total des genres didactisés dans ce manuel. Plusieurs situations de communication prennent en compte un oral monégéré ou polygéré. De nombreux modules d'enseignement-apprentissage articulés à des éléments de la progression des apprentissages du PER permettent de cibler des apprentissages précis en production orale. De plus, les modules proposés sont fondés sur un rapport écrit-oral du type *intégration nécessaire et explicite* (Fisher, 2012). Ainsi, la séquence consacrée à l'exposé oral propose un module dont l'un des buts consiste à *apprendre à élaborer des supports efficaces et porteurs de sens* (Dolz *et al.*, 2001 : 383). Les élèves sont invités à se documenter sur un thème, à trier et à structurer les contenus, puis à les articuler en un plan qui servira avec l'ajout de mots-clés à mener la prise de parole.

En résumé, les deux manuels officiels consacrent une place extrêmement limitée à la production orale (inexistante même pour la compréhension orale) avec des activités présentées souvent comme facultatives. Lorsque l'oral y apparait, il s'agit, pour les élèves, de s'approprier des consignes à appliquer sans qu'en amont des activités d'enseignement propres à une didactique explicite de l'oral[4] n'aient

[4] Gagnon (2007 : 67) définit ainsi une didactique explicite de l'oral : elle implique la pratique de certains types de discours et sous-tend une progression, une caractérisation préalable des capacités des élèves, l'évaluation des compétences, des exercices et des supports.

été dispensées. Les situations de communication proposées se réfèrent à quelques genres oraux le plus souvent scolaires (exposé) et monogérés. Elles exigent généralement une présentation de productions écrites, parfois, on observe une intégration des tâches d'écriture (*cf.* compte-rendu des résultats d'un sondage). On relève également une absence de pistes pour mener un oral réflexif ; imprégnation et répétition paraissent constituer la seule approche didactique retenue. *Livre unique* offre certes des situations de communication variées qui permettent de pratiquer un oral polygéré, mais le moyen d'enseignement complémentaire *S'exprimer en français* se révèle le seul outil qui met en évidence des objets langagiers constitutifs de cet oral polygéré. *S'exprimer en français* propose, par ailleurs, un modèle d'enseignement explicite et avance des pistes de travail articulées au PER. L'impact de ce support d'enseignement sur les pratiques des enseignants semble néanmoins faible. Une étude évaluant ce moyen (IRDP, 2009) relève l'usage restreint que les enseignants font de cette ressource, en particulier pour ce qui concerne l'oral : moins de 30% des maitres disent avoir déjà eu recours à une séquence dédiée à l'oral. Parmi les séquences orales choisies par les praticiens, six, soit le 22%, sont évaluées négativement. Cette dernière proportion se révèle supérieure aux évaluations négatives concernant les séquences portant sur l'écrit. Notre expérience en formation des enseignants corrobore le constat du faible usage de cette ressource : lors de nos visites de stage, nous n'avons jamais pu observer d'utilisation de ce support.

Nos constats rejoignent ceux présentés par Fisher (2012) dans son analyse du matériel d'enseignement québécois au secondaire. Fisher relève, en effet, la place limitée accordée à l'oral – le plus souvent par des activités de type prolongement facultatif de tâches de lecture ou d'écriture – et une centration sur le *quoi faire* plutôt que sur le *comment faire*. Ainsi, l'apprentissage se ferait par des mises en situation répétées sans cibler des savoir-faire précis à développer par des activités/des exercisations et par un processus de réflexion.

Au final, si l'on excepte le matériel complémentaire et facultatif *S'exprimer en français*, le constat n'est guère encourageant :

- il n'y a pas véritablement de didactique de l'oral ;
- il n'y a aucune articulation explicite avec le PER ;

- les éléments propres à la communication orale (articulation, voix, syntaxe, posture, regard, gestes) ne sont jamais travaillés.

Les prescriptions issues du PER ne peuvent ainsi que difficilement être appliquées. De plus, les attentes institutionnelles en termes d'évaluation critériée de l'oral (*cf.* Cadre Général de l'évaluation, DGEO, 2014) sont livrées au bon vouloir des professionnels puisqu'aucune piste concrète d'évaluation de l'oral articulée au PER n'est proposée.

4.2 Pratiques observées dans des classes

À la suite de ces premiers constats sur les moyens, nous nous intéressons aux pratiques de quatre enseignants[5] portant sur l'enseignement de genres oraux distincts.

4.2.1 L'exposé oral

L'enseignante A propose deux mises en situation correspondant à des exposés oraux et diverses activités complémentaires afin que les élèves s'expriment par oral. La première mise en situation consiste à choisir un livre issu de la bibliothèque pour le présenter aux autres élèves après en avoir pris connaissance durant dix minutes. Chaque orateur expose brièvement pourquoi son attention a été attirée sur ce livre. Les rétroactions de l'enseignante portent sur des éléments de contenus à préciser. La deuxième mise en situation observée implique divers moments d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour les élèves de présenter oralement quelques personnages d'un roman lu en classe selon un canevas fourni (caractère, physique, évolution, liens avec les autres personnages, etc.). Deux activités préparatoires se succèdent : une séance d'explicitation des contenus à aborder lors de l'exposé et des critères d'évaluation, puis des travaux de groupe pour se préparer à la présentation. Une autre séance consacrée plus spécifiquement à l'oral a également lieu. L'enseignante A place les élèves en cercle, debout, et, durant 45 minutes, elle fait alterner des exercices s'inspirant de sa propre expérience théâtrale : déplacements dans l'espace en adoptant une attitude (fatigue, enthousiasme), articulation et répétition de sons, puis de phrases en adoptant des tons distincts (joyeux, hautain). Lors de l'évaluation, les groupes se succèdent, les élèves parlent en se référant brièvement à leurs notes et

[5] De manière à anonymiser les sujets observés, nous les avons identifiés par les lettres A, B, C et D.

indiquent quelques informations importantes au tableau. L'enseignante A fournit parfois une rétroaction en direct aux élèves (*parle plus fort !*), elle encourage les auditeurs à commenter les prestations de leurs camarades sur la base d'une fiche comportant un certain nombre de critères et d'indicateurs (*ne lit pas, ton vivant, élocution*, etc.). Sur la base de la grille d'observation, de ses constats et de ceux des élèves, l'enseignante A attribue une note.

L'exposé, au cœur de cette démarche, entre dans la catégorie d'un genre scolaire monogéré pour la première mise en situation, et polygéré pour la deuxième. Le modèle des séquences didactiques – oral objet d'enseignement – émerge dans cette pratique puisqu'il y a des temps de travail décontextualisés sous forme d'ateliers (voix, posture, contenus) qui n'aboutissent cependant pas à des formes d'institutionnalisation des savoirs. En parallèle, l'idée qu'une exposition répétée des élèves à des situations d'exposé oral les aidera à développer leurs savoir-faire semble orienter les pratiques de l'enseignante A. L'oral est une *présentation* liée à une tâche de lecture. Le recours explicite au plan d'études se révèle absent, l'alignement curriculaire n'est ainsi pas garanti puisque des tâches conduisant à des apprentissages articulées aux critères d'évaluation n'apparaissent qu'incidemment lors de l'exposé à deux. Nous pouvons relever notamment qu'il n'y a pas de travail explicite sur le support écrit permettant la parole ni sur l'usage du tableau pour soutenir l'attention des camarades. D'autre part, la tâche prend un temps scolaire important puisque deux heures sont consacrées à l'écoute des dix groupes qui se succèdent. L'intégration des nouvelles technologies fait défaut, par exemple, pour filmer les élèves et leur permettre ainsi de s'auto-évaluer et de développer en parallèle la connaissance des outils informatiques et multimédias comme le prévoit le volet *Formation générale* du PER.

Les leçons observées mettent en évidence un oral-objet d'enseignement dont les contours apparaissent flous, il n'y a pas de références explicites à des contenus précis et certains aspects communicatifs et linguistiques essentiels à la réussite de l'exposé demandé ne sont pas travaillés (l'organisation du support à la parole, par exemple). L'approche didactique se révèle composite : les apprentissages ne sont jamais réflexifs, ils procèdent d'expositions répétées à des situations d'exposé face à la classe, du respect de consignes précises ou d'un transfert non thématisé d'activités théâtrales.

4.2.2 Le discours argumentatif

L'enseignante B s'appuie sur le modèle des séquences didactiques S'exprimer en français (production initiale, modules, production finale). Sa séquence fait suite à un travail amorcé l'année précédente qui portait sur la participation à un concours de débats contradictoires dans le cadre de *La Jeunesse débat*[6]. Une première activité d'équipe consiste à trouver des arguments à partir de la question controversée : faut-il rétablir la peine de mort en Suisse pour les criminels dangereux et récidivistes ? Un élève par groupe présente un discours argumentatif devant la classe. L'enseignante B et les pairs mettent en évidence les points forts et les points à améliorer. Des éléments tels que le manque de structure, la présence ou l'absence d'une introduction et d'une conclusion, l'intonation sont relevés. Dans un second temps, quatre activités formatives se déroulent en parallèle durant 20 minutes chacune : « les formulations qui frappent », le débit, le volume et l'intonation. L'enseignante B passe d'un groupe à l'autre, fournit des rétroactions et sollicite la coévaluation des élèves. La séquence se termine par une production finale individuelle. Cette dernière est filmée et permet à l'enseignante de l'évaluer en fonction de critères et d'indicateurs.

L'enseignante B s'inspire du PER pour créer sa grille d'évaluation, les contenus de l'enseignement effectivement dispensé correspondent au référentiel et l'alignement curriculaire est respecté. Le discours argumentatif qui clôt cette séquence porte sur un oral monogéré adressé aux camarades et à l'enseignante. L'oral *objet d'enseignement* se révèle le modèle prééminent de cette séquence puisque l'enseignante structure son enseignement selon les séquences didactiques *S'exprimer en français*. L'approche se veut réflexive, mais il n'y a pas de constats élaborés par les élèves à la suite des activités formatives. Ces dernières procèdent donc par imprégnation en exposant les élèves à des tâches précises liées à des objets d'apprentissage clairement circonscrits. Si l'on s'intéresse au rapport entre l'oral et l'écrit, nous remarquons que les élèves présentent leurs argumentaires en s'appuyant sur quelques notes, il s'agit donc d'une *intégration nécessaire et explicite*.

4.2.3 La chronique radio

L'enseignant C s'inspire du dispositif *Radiobox* développé dans l'offre de formation continue de la HEP-Vaud. Un studio radio mobile est mis à disposition de sa classe, charge à cette dernière de

---

[6] Depuis 2005, *La jeunesse débat* propose une méthodologie qui facilite la mise en place de débats structurés dans les classes (http://www.jugenddebattiert.ch/fr/projet-jeunesse-debat).

produire une émission comprenant de trois à cinq chroniques tous les 15 jours. La diffusion s'effectue ensuite au moyen d'une Web radio (www.radiobus.fm). La situation de communication, même si elle est gérée dans le contexte scolaire, tente de s'approcher le plus possible d'une situation réelle de productions radiophoniques avec des destinataires externes. La classe est divisée en deux sous-groupes, chacun responsable d'une émission. Les élèves tirent un sujet de chronique au sort, ils se documentent et rédigent un texte sous la forme d'un dialogue. L'étape suivante consiste à effectuer une lecture vivante de la chronique en respectant certaines règles de l'oral informatif (phrases courtes au présent le plus souvent, reformulations fréquentes, forme dialoguée entre un journaliste spécialiste et un animateur). L'enseignant C supervise tout le processus : il intervient en donnant des conseils pour la recherche d'informations, en faisant relire et réécrire les textes produits et en invitant les élèves à procéder à des coévaluations sur la base des enregistrements audios réalisés au fil des émissions radio produites. Ce projet ne donne lieu à aucune évaluation certificative.

Dans les séquences observées, l'enseignant C ne se réfère pas explicitement au PER pour planifier ses interventions. Quelques objets d'enseignement-apprentissage sont exercés (calibrage de la production orale, débit, etc.) au cours du processus de production sans être isolés et travaillés sous forme de modules. L'alignement curriculaire n'est donc pas respecté de façon explicite par l'enseignant C. Celui-ci table sur des apprentissages se réalisant durant la production des chroniques grâce à un guidage adapté à chaque élève ou à chaque dyade d'élèves. L'enseignant C ne se calque ainsi pas sur le modèle des séquences didactiques, même si les divers aspects travaillés pourraient donner lieu à des modules d'enseignement-apprentissage. Il part du postulat que la répétition du *faire* développe des habiletés orales chez les élèves qui, progressivement, par imprégnation, prennent confiance en eux, varient leur intonation et leur débit, etc. Les chroniques radio reposent sur un écrit prévu pour être oralisé, il s'agit donc, à nouveau, d'une *intégration nécessaire et explicite*.

4.2.4 Le guide touristique audio

L'enseignante D s'est intéressée au guide touristique audio et a impliqué ses élèves dans une démarche inspirée d'une séquence proposée par Lafontaine (2007) consacrée à l'audioguide. L'office du tourisme d'une région X souhaite offrir un guide touristique à ses visiteurs et la classe reçoit le mandat de réaliser ce guide sous une forme audio. Après avoir mobilisé quelques idées pour caractériser le genre, les élèves par groupes de deux choisissent un lieu ou un monument de leur région. Ils recherchent des informations et produisent un premier texte. Cette production est analysée par les apprenants et par l'enseignante D. Ensuite, les élèves se voient proposer des activités formatives : une consacrée au contenu, une autre axée sur l'intonation et une troisième privilégiant l'informatique, leur permettant d'ajouter un fond sonore sur l'enregistrement vocal. Une production finale met un terme à cette séquence.

Dans la planification écrite de l'enseignante D, chaque séance est associée de façon explicite à un objectif du PER, l'alignement curriculaire est vérifié puisque les tâches conduisant aux apprentissages sont directement liées à ce cadre prescriptif. La parole est gérée à deux selon le modèle d'une alternance, l'oral est donc polygéré. Le modèle qui prédomine est celui de l'oral *objet d'enseignement*. Concernant le rapport à l'écrit, les élèves s'expriment en lisant leurs notes, il s'agit d'une *intégration nécessaire et explicite*.

5. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

À l'examen des manuels et de ces quatre pratiques, nous constatons d'abord que les moyens officiels et les séquences observées au secondaire 1 dans le canton de Vaud sont peu articulés au plan d'études. Les manuels, exception faite des *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, ne ciblent pas d'objets d'apprentissage se référant au PER travaillés de façon progressive en procédant par une démarche réflexive des élèves et en visant le développement de capacités transférables à partir d'un genre « exemplaire ». Le plan d'études parait également peu opératoire pour les enseignants et la planification des activités en oral est rarement articulée de façon explicite à ce cadre prescriptif.

Concernant les pratiques, nous observons chez les enseignants le besoin de s'inspirer de modèles existants à l'égal d'une expérience théâtrale ou de dispositifs « clés en main ». En effet, les professionnels observés se réfèrent explicitement à des dispositifs ou

à des séquences mis en œuvre par d'autres et didactisés à l'aide de divers supports d'enseignement (*Radiobox*, *Jeunesse débat*, ou l'audioguide proposé par Lafontaine, 2007). Ces séquences « clés en main » servent de référence et sont remodelées. Ainsi, le genre « débat contradictoire polygéré » proposé dans la méthodologie *Jeunesse Débat* est adapté pour devenir un discours argumentatif monogéré. La réflexivité des élèves est relativement peu sollicitée. La répétition, des apprentissages par imprégnation (activités théâtrales), par consignes (exposé oral) ou par accompagnement des enseignants durant le processus de production de l'oral (*Radiobox*) prennent le pas sur une approche plus réflexive. Les pratiques analysées obéissent à quelques constantes qui, de notre point de vue, limitent l'accès des élèves à des apprentissages consistants. Toutes les séquences portent ainsi la trace d'une forte présence de l'écrit dans une tâche pourtant dévolue à l'apprentissage de l'oral. L'oral apparait souvent comme l'oralisation d'un écrit et le contenu domine nettement dans ce rapport oral – écrit. Si l'on s'intéresse au statut de l'oral et à sa place par rapport à l'écrit, nous constatons qu'il s'agit d'un oral *de présentation* ou de type *intégration nécessaire et explicite* (Fisher, 2012). L'oral demeure le plus souvent subordonné à l'écrit. La gestion du temps nous semble également poser problème. Lorsqu'il y a production initiale ou finale, les enseignants font intervenir tous les élèves devant la classe lors de sessions longues qui occupent plusieurs périodes durant lesquelles les élèves écoutent parfois sans consignes précises et sans attente de rétroactions de leur part. Une analyse de quelques productions initiales seulement ou un enregistrement des productions finales en dehors de la classe permettrait un gain de temps important dans le déroulement de certaines séquences. À cet égard, l'appui sur les nouvelles technologies se révèle timide, l'accès à ces ressources ainsi qu'une formation semblent faire défaut.

Dans le prolongement de ce travail, nous nous proposons d'élaborer de nouvelles ressources pour l'enseignement de la production orale. Les constats suivants guident cette élaboration :

- offrir des planifications de séquences articulées à des genres sociaux oraux divers monogérés et polygérés dont les enseignants peuvent s'inspirer et qu'ils peuvent remodeler selon leur classe, leurs intérêts, etc. ;
- présenter des activités permettant aux élèves d'exercer leur réflexivité sur un oral-objet d'apprentissage aligné au référentiel curriculaire (PER) ;

- offrir des séances d'enseignement-apprentissage décrochées développant des capacités langagières verbales, non verbales et paraverbales ;
- mettre en évidence des usages réalistes des nouvelles technologies, notamment pour permettre l'auto et la coévaluation des élèves ;
- favoriser une intégration explicite (Fisher, 2012) des tâches écrites et orales en ciblant des alternatives à la seule oralisation de textes rédigés.

Une vidéoformation proposant un environnement ouvert (films, supports d'enseignement écrits, pistes d'évaluation), permettant aux enseignants de s'inspirer de planifications et de les remodeler, émerge, de notre point de vue, comme un scénario de formation fertile.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, *138*, 85-93.

BELTRANDO, B. (Éd.). (2009). *L'atelier du langage.* Paris : Hatier.

DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (1998). L'oral, bon à tout faire (1) ? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, *17*, 21-40.

DE PIETRO, J.-F., PFEIFFER RYTER, V., WIRTHNER, M., BÉGUIN, M., BROI, A.-M., CLÉMENT, S., MATEI, A. & ROOS, E. (2009). *Evaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final.* Neuchâtel : IRDP.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

FISHER, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron &

G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 51-66). Côte Saint-Luc : Peisaj.

GAGNON, R. (2007). Analyse comparative du traitement de l'exposé oral dans des moyens d'enseignement québécois et suisses romands. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec, recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.

GUSKEY, T.R. (2003). How classroom assessments can improve learning. *Educational Leadership, 60*(5), 7-11.

LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière éducation.

LAFONTAINE, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière éducation.

LAZURE, R. (1991). Sur les « traces » de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. *Études de linguistique appliquée*, *84*, 23-35.

LAZURE, R. (1994). Planifier l'enseignement de l'oral, un dilemme perpétuel. *La Lettre de l'Association internationale de didactique du français langue maternelle (AIDFLM)*, *15*, 10-12.

MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée.* Paris : Bertrand-Lacoste.

NONNON, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, *149/150*, 184-206.

POTELET, H. (Éd.). (2009). *Français 9e : livre unique*. Paris : Hatier.

SÉNÉCHAL, K. & CHARTRAND, S.-G. (2012). Représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral en classe de français : changements et constantes depuis 25 ans. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 185-199). Côte Saint-Luc : Peisaj.

SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. & GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

TURCO, G. & PLANE, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs. *Pratiques*, *103/104*, 149-171.

SITOGRAPHIE

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *PER : plan d'études romand*. Consulté le 10 avril 2017 dans : http://www.plandetudes.ch/.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2015). *Cadre de l'évaluation*. Consulté le 11 avril 2017 dans : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/CGE2015.pdf.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO). (2016). *Précisions concernant l'évaluation du français*. Consulté le 11 avril 2017 dans : http://spv-vd.ch/docs/Evaluation_Precisions_2016-2017.pdf.

La Jeunesse Débat. Site consulté le 10 avril 2017 dans : http://www.jugenddebattiert.ch/fr/la-jeunesse-debat.

Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique

Joaquim DOLZ
Université de Genève

Jean-Paul MABILLARD
Haute École Pédagogique du Valais

Le champ de la didactique de l'oral a fait des progrès considérables ces trente dernières années (Nonnon, 1999 ; Hassan, 2012). Ces progrès sont associés aux tentatives de conceptualisation de l'oral comme objet d'enseignement impliquant la prise en compte de pratiques orales diversifiées (Dolz et Schneuwly, 1998), à l'élaboration et à l'expérimentation de dispositifs d'enseignement portant sur la production orale (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 ; Lafontaine et Dumais, 2014 ; Sénéchal, ici-même), aux travaux d'observation des pratiques d'enseignement dans une perspective compréhensive (Gagnon, 2010, 2011). Cependant, la transposition didactique des objets d'enseignement et d'apprentissage reste problématique. L'absence de tradition scolaire prescrivant le découpage de l'objet, notamment, a joué un rôle négatif dans une systématisation du travail de l'oral à l'école. Sur le terrain scolaire, les objectifs, les contenus et les démarches d'enseignement restent flous, tout particulièrement dans le domaine de la compréhension orale (Broi et Soussi, 1999). Les dispositifs didactiques dans ce domaine sont pratiquement inexistants (Laparra, 2008). Pourtant, en Suisse par exemple, le nouveau *Plan d'Études Romand* (PER) exige une bonne maitrise de la compréhension orale et certains cantons évaluent cette capacité langagière dans le cadre d'épreuves communes.

De plus, l'observation des pratiques d'enseignement/apprentissage montre le rôle prépondérant de l'oral dans les échanges de la classe. Comprendre la parole de l'autre est indispensable pour le travail scolaire. Durant les interactions en classe, les enseignants perçoivent un nombre important d'obstacles qui limitent les possibilités d'apprentissage. Nous analyserons particulièrement les obstacles épistémologiques associés à la construction du sens des documents sonores proposés. Lorsqu'une tâche

proposée est mal comprise, par exemple, des échanges de régulation avec les élèves permettent le dépassement de l'obstacle. Dans ce genre de situation, la prise de parole de l'enseignant a un caractère adaptatif. Toutefois, le repérage de la difficulté n'est pas toujours évident. On observe de nombreuses situations où l'élève ne suit plus le fil du discours de l'enseignant ou de la dynamique des échanges avec ses camarades.

À côté de ce travail incident et transversal, la compréhension de l'oral en classe de français s'effectue aussi avec des activités d'écoute de documents sonores enregistrés. Dans le cadre de ces activités, les enseignants constatent l'importance d'une prise en considération des dimensions multimodales de la communication orale ainsi que des problèmes spécifiques de compréhension liés au genre textuel abordé, qu'il soit monologal (conférence, exposé) ou dialogal (débat télévisé, interview radiophonique). Pour les divers genres abordés, les difficultés particulières ne font cependant que rarement l'objet d'un enseignement.

Gagnon (2010) mentionne quatre types de problèmes pratiques, communs à l'enseignement de la compréhension et de la production : le découpage des composantes du texte oral ; le pointage des dimensions considérées les plus importantes pour l'enseignement ; l'organisation des interventions de l'enseignant sur la langue orale ; l'articulation de l'évaluation à l'enseignement. Savoir parler et savoir écouter sont abordés comme des capacités intégratives générales, difficiles à décomposer. Les obstacles liés à la compréhension et de prise de parole des élèves ne sont pas évalués avec des critères précis. L'enseignant réagit sur le moment et surtout en fonction des normes de l'écrit. De la sorte, il est rare d'observer un déroulement d'activités scolaires en français oral supposant des relances et des prolongements à partir des performances initiales des élèves. La planification d'activités scolaires structurées et différenciées exige pourtant des stratégies ciblées et diversifiées pour mieux gérer les situations de communication à l'oral. À cet effet, plusieurs dimensions interactives sont à prendre en considération, en lien aux spécificités linguistiques du texte oral et aux capacités orales à mobiliser par l'apprenant. Ces différents aspects constituent la base d'une ingénierie didactique qui se donne comme objet de réaliser un travail systématique sur la compréhension. Proposer un travail sur l'oral, outillé et de longue durée, reste donc un défi.

Ayant recensé un nombre important de problèmes d'enseignement et d'apprentissage concernant la compréhension orale, nous avons développé une recherche orientée vers l'élaboration et l'expérimentation

de nouveaux dispositifs d'enseignement en lien avec ce domaine. En parallèle au travail incident et transversal réalisé pour la compréhension en classe, nous proposons la mise en place d'une didactique du français propre à la compréhension de l'oral. Considérant la didactique du français comme une discipline d'intervention susceptible de résoudre des problèmes (Nonnon, 1999 ; Grandaty et Turco, 2001 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Halté et Rispail, 2005 ; Lafontaine et Dumais, 2014 ; Colognesi et Deschepper, 2015), nous souhaitons contribuer à préciser les objectifs, les contenus et les démarches d'enseignement pour ce domaine. Nous examinons principalement les possibilités d'un travail systématique sur la compréhension orale à l'école primaire (Broi et Soussi, 1999), le choix et la définition des objets d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Hassan, 2012) et la prise en compte des difficultés des élèves qui rendent complexe la construction du sens des textes oraux fournis comme support de travail en classe (Vaughn, Swanson et Solis, 2013 ; Gagnon et Dolz, 2016).

L'ingénierie didactique proposée au niveau de la compréhension s'inspire des séquences didactiques élaborées et expérimentées sur la production orale à Genève (Dolz *et al.*, 2001). Du point de vue méthodologique, notre travail adopte des propositions d'autres didacticiens (Artigue et Perrin-Glorian, 1990 ; Mercier, Lemoyne et Roucher, 2001) qui proposent d'appuyer l'élaboration de nouveaux dispositifs didactiques sur les connaissances scientifiques existantes, tout en essayant d'avoir un contrôle sur les processus permettant de surmonter les obstacles constatés.

Le travail de l'ingénieur en didactique passe par une phase de conception de dispositifs qui mobilise les savoirs à enseigner et pour enseigner, source de son expertise. L'objectif est de créer ou d'améliorer une démarche d'enseignement en optimisant les ressources humaines, en coordonnant les tâches et les activités à réaliser avec les outils techniques et logistiques pour y parvenir. Les dispositifs sont conçus en fonction des prescriptions institutionnelles (plans d'études) et des conditions de travail des enseignants.

Les prédicteurs de la réussite des tâches proposées concernent trois dimensions : la construction d'un milieu et de situations de communication dynamiques pour pratiquer l'écoute dans le cadre d'un projet motivant pour les élèves ; l'anticipation des stratégies et des relances possibles pour dépasser les obstacles de compréhension identifiés ; la planification préalable des étapes et des activités de travail collectif en classe permettant d'améliorer la compréhension. Les matériaux réunis pour enseigner l'oral sont des documents sonores

audios ou vidéos amenant les élèves à adapter leur écoute et à construire le sens grâce à des activités variées qui se fondent sur des stratégies spécifiques aux situations de communication à l'oral. Les dispositifs d'enseignement sont constitués d'une série de tâches articulées, mobilisant une diversité d'outils de travail qui favorisent la découverte par les élèves des particularités de la langue orale au travers des documents oraux et des dimensions choisies du genre textuel abordé. La conception d'un tel dispositif constitue la première phase du travail de l'ingénieur. Dans un second temps, l'implémentation, l'expérimentation et l'analyse des innovations dans la pratique permettent de vérifier la pertinence des objets d'enseignement retenus, l'efficacité du modèle d'enseignement proposé et les effets sur les processus d'apprentissage des élèves.

Le processus de fabrication de dispositifs de compréhension et leur mise à l'épreuve suit ainsi plusieurs étapes :

1. Modélisation didactique du genre textuel oral enseigné et analyse à priori des documents sonores à écouter et à comprendre. Ces analyses préalables à la conception des séquences prennent en considération également les prescriptions des plans d'études, les contraintes des contextes institutionnels des écoles suisses romandes et les connaissances sur les représentations et les pratiques d'enseignement des acteurs impliqués.
2. Conception des projets, des dispositifs, des outils et des démarches d'enseignement sur la compréhension.
3. Coordination technique de l'implémentation, suivi des mises à l'épreuve des innovations et contrôle des ajustements aux obstacles de compréhension des élèves ou aux difficultés du travail des enseignants.
4. Évaluation du projet et bilan à postériori des avantages et des limites des dispositifs implémentés.

Précisons encore que l'analyse à priori des caractéristiques et des obstacles de compréhension des enregistrements oraux ou vidéos est une condition pour mieux cibler les objets d'enseignement prioritaires pour chaque genre. La modélisation du genre oral prend en considération :

- les questions associées aux situations de communication (y compris les normes et les registres d'usage dans ces situations) ;

- les voix qui s'expriment dans le texte, les modalités d'organisation de l'oral selon le genre et les caractéristiques de la textualisation à l'oral ;
- les modalités de la langue française et, en particulier, celles de l'usage du vocabulaire qui sont indispensables pour construire le sens du texte ;
- les dimensions multimodales incorporées (les phénomènes paralinguistiques kinésiques et proxémiques, notamment).

Le travail scolaire sur la compréhension orale mobilise, en outre, différentes ressources cognitives comme les connaissances encyclopédiques préalables sur le thème abordé ; le recours à la mémoire ; la mise en relation des informations contenues dans le document sonore ; l'établissement d'inférences pour la construction du sens général du texte en fonction de la situation de communication proposée. Enfin, la compréhension de l'oral est considérée comme un processus dynamique permettant des interprétations personnelles, des appréciations et des commentaires critiques sur les documents écoutés.

Dans une perspective de recherche et de développement, les concepteurs des nouveaux outils sont aussi les responsables des premiers essais. De ce point de vue, nous considérons que le travail présenté dans cette contribution appartient à une deuxième génération de travaux en ingénierie didactique du français pour trois raisons. Les innovations introduites :

1. sont en continuité avec les premiers travaux de modélisation didactique des genres oraux et d'élaboration de séquences didactiques sur la production orale. De ce point de vue, nous vérifions les potentialités d'un transfert du même dispositif sur la compréhension ;
2. prennent systématiquement en considération les recherches descriptives existantes sur les objets d'enseignement à l'oral, sur les interactions verbales en classe et les pratiques d'enseignement de l'oral ;
3. proposent, du point de vue méthodologique, un double contrôle de la validité didactique (Goigoux, 2012) : une première expérimentation des séquences par les concepteurs eux-mêmes suivie d'un certain nombre d'ajustements ; une mise à l'épreuve par des enseignants externes dans les contextes scolaires où se déroule la généralisation de ces nouveaux dispositifs didactiques.

La conception de ces prototypes de séquences didactiques sur la compréhension orale répond à un mandat des autorités scolaires d'un canton de la Suisse romande. La demande de ces responsables vise l'élaboration, en collaboration avec des formateurs et des enseignants, d'outils précis pour la scolarité obligatoire et un premier suivi de l'introduction de l'innovation proposée dans les classes. Convaincue de la nécessité d'outiller davantage la compréhension de l'oral, notre équipe d'enseignants et de formateurs a élaboré collectivement une série de séquences didactiques sur les bases théoriques explicitées auparavant. Dans la suite de cette contribution, nous décrivons les dispositifs didactiques élaborés et présentons le bilan de l'expérience grâce aux réponses à un questionnaire réalisé auprès des acteurs impliqués dans l'expérience. Trois critères nous servent pour discuter la validité didactique des nouveaux dispositifs mis en œuvre : la pertinence des dimensions orales choisies pour la construction du sens des textes oraux ; le retour des enseignants concernant la faisabilité et les potentialités de ce travail en classe ; les effets sur le développement de la compréhension orale des élèves.

CONTEXTE ET LIGNES DE FORCE DU PROJET

La demande des autorités scolaires évoquée précédemment répond aux nouvelles prescriptions du PER (2010) concernant l'apprentissage de la compréhension de l'oral. Elle vise à pallier le peu d'outils en rapport avec ce domaine dans les moyens officiels d'enseignement. Le projet de collaboration entre les différents acteurs mobilisés (enseignants de terrain, formateurs de la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) et universitaires) englobe la conception des dispositifs, les essais et les expérimentations dans les classes ainsi que l'analyse à postériori du bilan des résultats observés. Au début de l'année scolaire 2013, six enseignants concernés par l'ensemble des degrés de la scolarité obligatoire ont débuté la conception de séquences didactiques en compréhension de l'oral. Dans cette contribution, nous nous focalisons essentiellement sur les séquences produites pour le cycle 2, degrés 5 à 8 du primaire (élèves de 8 à 12 ans).

CHOIX DES GENRES ORAUX ET DES DOCUMENTS SONORES POUR LA COMPRÉHENSION

Dans un premier temps, le groupe d'enseignants chargé d'élaborer les séquences didactiques s'est entendu sur un choix de textes à partir desquels travailler la compréhension de l'oral. La sélection effectuée a

pris en compte les regroupements de genres proposés par le plan d'études. Tous sont représentés, avec une dominance accordée à des textes de l'ordre du savoir (*cf.* tableau 1). Quatre autres critères sont venus influencer la sélection des textes oraux enregistrés :

1. diversifier les documents audios et vidéos et les dimensions multimodales traitées (paralinguistiques, kinésiques et proxémiques), en orientant ainsi l'écoute de façon différenciée ;
2. permettre un pointage des dimensions qui font obstacle à la compréhension de l'oral tout en évitant une complexité excessive en regard du niveau scolaire des élèves ;
3. présenter des savoirs compatibles avec le PER et susciter du point de vue des contenus thématiques l'intérêt et la motivation des élèves ;
4. exploiter les genres choisis de manière transversale dans un cadre interdisciplinaire.

L'ensemble des documents choisis par les enseignants sont des textes authentiques, parfois simplifiés en fonction des tâches proposées et adaptés aux exigences du plan d'études pour les degrés de la scolarité auxquels ils sont destinés. La plupart d'entre eux sont composites.

ANALYSE À PRIORI DES TEXTES ORAUX

Afin d'anticiper les obstacles à la compréhension rencontrés par les apprenants et, par conséquent, de didactiser les genres oraux à l'origine des séquences, les concepteurs ont procédé à une analyse à priori des textes choisis. L'analyse des dimensions multimodales a permis de vérifier sous l'angle des dimensions paralinguistiques si des éléments comme le débit de l'énonciateur, la qualité de la voix, la mélodie ou l'élocution pouvaient constituer un obstacle à la compréhension. C'est le cas, notamment, pour le conte de tradition amérindienne destiné à être mis en apprentissage avec des classes de 5 et 6e années primaires (élèves de 8 à 10 ans). Le narrateur de culture nord-américaine s'exprime avec un léger accent. Le choix de ce texte a permis de familiariser les élèves avec une variété diatopique du français, tout en anticipant d'éventuelles difficultés de compréhension. Les caractéristiques multicodiques propres à l'oral filmé ont, elles aussi, été prises en considération. La présence de l'image, tout d'abord, qui, comme le paratexte en lecture, peut soit illustrer, soit compléter ou encore s'opposer aux paroles de l'énonciateur. La plupart des documents vidéos sont concernés par la multimodalité, susceptible de

faciliter la compréhension ou au contraire de la complexifier. Pour ce type de support, toujours, l'analyse à priori a mis en évidence la surcharge des dimensions à traiter : images, transitions des différents plans du film, textes incrustés, etc. Viennent s'ajouter à cela des obstacles potentiellement générés par les moyens kinésiques, la position des locuteurs, voire les aspects corporels et externes (tenues et apparence).

Dans un deuxième temps, l'attention des concepteurs s'est portée sur les obstacles associés aux dimensions génériques du texte. Les obstacles relevés par l'analyse sont en rapport avec trois catégories de capacités, à savoir les capacités langagières associées à la situation de communication, les capacités discursives relatives aux spécificités du genre et à son organisation et les capacités linguistico-discursives (caractéristiques de la langue).

En ce qui concerne les capacités langagières, la situation de communication a été analysée systématiquement pour tous les genres sélectionnés. La plupart des textes étant polygérés, la reconstitution du contexte énonciatif s'avère complexe. La distinction de la particularité de chaque intervention peut engendrer un certain nombre d'obstacles à la compréhension. Saisir le sens d'un texte argumentatif constitué par un débat régulé, par exemple, consiste avant tout à distinguer les positions respectives des interlocuteurs et les buts qu'ils poursuivent, procédure qui ne va pas de soi dans le cadre d'un apprentissage scolaire. Au niveau des capacités discursives, l'ensemble des textes prévus pour le travail sur la compréhension de l'oral sont composites et, comme indiqué, relèvent de plusieurs genres différents, ce qui constitue bien évidemment un autre type de difficulté pour des apprenants. Enfin, au niveau des capacités linguistico-discursives, les obstacles relevés concernent aussi bien la macrostructure sémantique que le lexique.

ORIENTATIONS DIDACTIQUES

Sur un plan didactique à proprement parler, le choix des concepteurs s'inspire de la structure de base modulaire propre aux séquences didactiques genevoises sur la production écrite et orale (Dolz *et al.*, 2001). La séquence sur la compréhension débute par une mise en situation présentant de manière détaillée la tâche d'écoute et de compréhension à réaliser et précisant le contexte de communication. Une première écoute permet de situer les capacités de compréhension des élèves et celles qu'ils seront amenés à développer : saisir les enjeux de la situation et des interactions entre les participants, formuler des

hypothèses sur les contenus thématiques et sur leur organisation, mobiliser des schémas de connaissances et analyser la plausibilité des informations, mettre en relation les informations, intégrer les informations nouvelles dans des schémas préexistants, réaliser des inférences, suppléer des ellipses, généraliser et combler les vides du texte, traiter les caractéristiques du genre, attribuer des valeurs aux marques orales entendues, percevoir les nuances de sens en fonction des caractéristiques suprasegmentales, saisir le sens des mots nouveaux, associer les dimensions multimodales à l'écoute, donner une signification globale et une interprétation au texte écouté. Cette première écoute a, dès lors, un rôle de « régulateur de la séquence didactique » (*op. cit.* : 9). Chaque séquence prévoit en effet une adaptation aux besoins ainsi observés des élèves. S'ensuit toute une série de modules qui proposent des activités d'apprentissage visant la construction du sens du texte. Le choix des modules dépend des obstacles de compréhension anticipés ou rencontrés par les élèves lors de la première production. Au terme de la séquence, une nouvelle situation d'écoute et de compréhension permet d'évaluer leurs progrès.

Chaque enseignant concerné a été chargé d'élaborer plusieurs séquences didactiques de compréhension de l'oral retravaillées collectivement par la suite. Cette façon de procéder a permis une meilleure adaptation aux formes de travail habituelles des enseignants et une harmonisation de toutes les séquences, notamment en signalant explicitement les objectifs d'apprentissage de chacune des activités prévues.

INNOVATIONS INTRODUITES POUR LA COMPRÉHENSION

Sur le plan de la mise en situation (ou mise en projet), la première écoute du texte travaillé introduit trois innovations : elle permet de vérifier si les élèves possèdent les connaissances encyclopédiques nécessaires à l'appropriation du texte (sélection et mobilisation de représentations et des schémas de connaissance préalables) ; elle fixe une intention d'écoute, conférant ainsi du sens à l'activité, et oriente les problèmes de compréhension à résoudre lors de la séquence d'enseignement ; elle déclenche l'émission d'hypothèses à propos du contenu traité. Pour les documents sonores plus complexes, les concepteurs ont pris conscience de l'intérêt de réaliser un travail sur les champs sémantiques abordés par les textes avant même la première écoute. À titre d'exemple de mise en situation, citons la préparation de l'écoute d'une interview par l'élaboration des questions qui pourraient

être posées à un spécialiste du domaine traité ou par l'émission d'hypothèses.

Une première écoute du document audio ou vidéo suit la mise en situation. Elle permet, prioritairement, d'évaluer le niveau de compréhension. Cette évaluation s'effectue par l'intermédiaire de guides d'écoute. Construits sur le modèle des outils d'évaluation existant en production écrite ou des épreuves cantonales à l'oral, ils se présentent sous la forme de feuilles de travail pour les élèves. Au-delà des réponses ponctuelles inadéquates, les guides d'écoute permettent de détecter des problèmes de sélection et d'attention plus généraux. L'élève prend connaissance de cet outil au terme de la mise en situation. Il est utilisable à d'autres moments de la séquence et permet des relances de l'écoute structurées. L'évaluation de la première écoute peut aussi s'effectuer par un questionnement ciblé portant à la fois sur l'explicite et l'implicite du texte et prenant surtout en compte les idées principales ainsi que les passages plus complexes à saisir. Les réponses aux questions de type ouvert ou fermé sont susceptibles d'aider les élèves en déclenchant la mise en relation de différentes parties du texte en vue de réaliser les inférences nécessaires à la compréhension. Généralement, le questionnement focalise l'attention sur une dimension à découvrir mais, étant donné la complexité des documents sonores et l'âge des élèves, des dimensions plus globales ou des aspects inattendus du document prennent parfois une importance majeure. L'identification de la position de chaque débatteur dans le cadre d'un genre argumentatif constitue également un moyen de vérifier la compréhension globale du texte. Enfin, d'autres pistes ont été investies comme un retour sur les hypothèses ou les représentations des élèves sur le thème traité, la mise en œuvre d'activités de reformulation pour enrichir la compréhension, etc. Au-delà de l'évaluation, un travail sur la situation de communication est aussi prévu pour certaines séquences. Il est demandé pour les textes à plusieurs voix de retrouver les auteurs de chaque voix et les buts qu'ils poursuivent à travers leurs interventions orales. L'ensemble des activités réalisées à ce moment de la séquence favorisent la représentation mentale du texte entendu et le dépistage de problèmes d'attention et de concentration. En effet, certaines dimensions du texte oral bénéficient d'un traitement prioritaire qui se traduit par une facilitation de leur perception. En revanche, dans le laps de temps restreint consacré à l'écoute, d'autres sont ignorées par les jeunes élèves. Une fois le niveau de compréhension identifié, il devient possible de différencier le travail en fonction des obstacles rencontrés. La conservation des traces de la première écoute rend par ailleurs

réalisable l'évaluation des effets de l'enseignement, donc des progrès accomplis en fin d'apprentissage.

La compréhension d'un texte oral implique que les élèves soient capables de mettre en relation ses différentes parties, d'élucider l'implicite qu'il contient, de comprendre le lexique employé et de construire un sens général (représentation globale de la situation et résumé hiérarchisé des informations permettant l'interprétation). À la suite du travail sur la première écoute, ces apprentissages sont travaillés à partir de différents modules. En ce qui concerne la mise en relation des différentes parties du texte, les séquences basées sur des genres à dominance argumentative demandent, en général, de repérer et de reformuler les arguments de chacun des débatteurs, d'identifier l'articulation de l'ensemble des arguments et de réagir par rapport au débat en prenant une position personnelle. La reformulation est une des stratégies abordées par l'enseignant pour permettre à l'élève d'approfondir le sens du texte. La reprise par l'élève du discours (ou des arguments) de l'autre en le(s) paraphrasant avec ses propres mots a une fonction explicative ou interprétative. Il s'agit d'une production qui réactualise les significations du texte source et qui, même en altérant les contenus thématiques, contribue à saisir et à contraster les positions des interlocuteurs et leurs orientations argumentatives. Les genres narratifs font l'objet de modules sur le rôle et la fonction de chacun des personnages concernés. Pour les reportages radio, genres particulièrement composites, les modules visent la mise en relation d'une interview, d'un sketch, d'un slogan et d'un jingle, ensemble des éléments constitutifs du même texte. Enfin, un court résumé écrit constitue parfois l'outil qui va permettre de vérifier si la cohérence du texte a bien été saisie ou si l'élève est capable de sélectionner et de hiérarchiser les informations centrales en fonction d'un but particulier. De nouveau, c'est par la reformulation de l'oral entendu, cette fois selon une modalité synthétique, que les noyaux sémantiques du texte sont abordés.

En résumé, les activités de compréhension orale élaborées se focalisent sur les différents aspects des documents oraux choisis (interactions, dimension textuelle, dimension non verbale, aspects locutoires, dimensions phonétique/phonologique, lexicale et syntaxique) et s'organisent selon les sept catégories suivantes :

1. présentation de documents sonores suivie de moments de débat et de questionnement collectifs permettant la vérification de la compréhension ;

2. enrichissement du vocabulaire précédant et suivant l'écoute (travail sur des champs sémantiques et lexicaux) ;
3. écoute centrée sur le repérage des formes de diction et d'élocution (réflexion sur la prise de parole en relation avec les normes sociales et le style des locuteurs) ;
4. écoute et repérage d'oppositions phonologiques par des jeux de perception auditive, identification d'actes de parole, etc. Ces activités s'inscrivent dans des situations ludiques pour découvrir une formulation particulière ou une structure de la langue intégrée dans un texte oral ;
5. réflexion et mise en relation des dimensions multimodales des documents audios et vidéos ;
6. analyse des dimensions interactionnelles : rôles des interlocuteurs et nature de leurs échanges ;
7. jeux de rôles permettant de porter une attention particulière à l'écoute de l'intervention de l'autre pour s'y adapter.

Le tableau ci-après présente les principales caractéristiques de chacune des séquences élaborées pour les degrés 5 à 8 du primaire.

Tableau 1 : Caractéristiques des séquences élaborées

Séquences didactiques	Modalité de la présentation	Principales innovations
Conte étiologique : « Les premières fraises »	audio	• Confrontation à une variété dialectale éloignée de celle des élèves. • Mise en relation des connaissances culturelles préalables des élèves avec les contenus du conte. • Cercles d'écoute et d'analyse du conte pour dégager une interprétation et élaborer une morale.
Reportage sur la vigne	vidéo	• Travail sur les dimensions multimodales du reportage : association du texte avec les lieux filmés, distinction de différentes voix : « voix off », voix de la personne interviewée, rapport entre les différentes voix. • Recherche par les élèves dans leur environnement proche à propos d'un lexique régional. • Apprentissage de la prise de notes à partir de l'oral.
Reportage sur l'expertise et la vente d'œuvres d'art	vidéo	• Travail sur des champs lexicaux et sur le lexique technique. • Activités de reformulation collective pour développer le sens du texte. • Reconstruction de la signification des propos d'une personne interviewée dans le cadre du reportage et mise en relation avec le thème traité.
Interview radiophonique sur la consommation d'électricité	audio	• Distinction des voix et des rôles de l'interviewer et de l'interviewé et reconstruction uniquement par la parole de la situation d'échange. • Formulation de questions anticipant l'écoute. • Activités pour comprendre les enjeux de la situation de communication et exercer la reformulation des termes techniques.
Séquences didactiques	Modalité de la présentation	Principales innovations
Bulletin météo télévisé	vidéo	• Travail sur le rapport entre les images, les codes de la météo et la parole du journaliste. • Comparaison entre un bulletin météo audio et un bulletin météo vidéo. • Restitution à l'oral des informations d'un bulletin dans une véritable situation de communication.
Chronique radiophonique sur l'alimentation du futur	audio	• Caractérisation du genre oral. • Débat régulé oral sur les habitudes culturelles des élèves concernant l'alimentation pour mieux situer les enjeux de la chronique. • Utilisation d'un questionnaire pour développer le sens de la chronique.
Documentaire scolaire sur le système solaire	vidéo (dessin animé)	• Activité sur les aspects multimodaux du dessin animé vidéo : mise en rapport entre les images et la « voix off ». • Reformulation des informations à partir d'une grille d'écoute. • Cercles d'interprétation des différentes parties du texte et mise en relation de ces dernières par un travail de l'ensemble de la classe.
Légende intégrée dans un récit historique	vidéo	• Débat collectif pour distinguer la légende et le récit historique aussi bien par le contenu que par les modalités expressives. • Utilisation d'un guide d'écoute pour rapporter les paroles des personnages et identification de leurs intentions implicites. • Travail de reformulation de la légende et contrôle d'éventuelles erreurs par les camarades de la classe.

Dans l'optique de définir la progression des élèves quant à la compréhension des textes travaillés, une évaluation sous forme de questionnaire ou de restitution des contenus du texte pour d'autres auditeurs est prévue en fin de séquence.

En fonction du genre traité, des prolongements permettent d'affiner ou d'utiliser les connaissances sur le thème abordé ou de passer de la compréhension à la production. Par exemple, un débat régulé organisé avec la classe peut compléter les informations fournies par le document oral soumis. Des « cercles d'écoute » de documents sonores regroupant des élèves sont une occasion pour chacun des participants d'interagir, de croiser les points de vue et les interprétations, de dénouer des tensions et de dépasser collectivement d'éventuels obstacles de compréhension.

BILAN DE L'INTRODUCTION DE L'INNOVATION

La mise en œuvre des séquences par les auteurs a permis un ajustement initial des outils proposés. Il consiste en une modification des dispositifs sur la base des difficultés constatées. Par la suite, chaque séquence a été testée dans une seconde classe. Un cahier de bord et un questionnaire soumis à tous les responsables de séquence et à quelques enseignants expérimentateurs contiennent l'ensemble de leurs remarques. Ces retours réflexifs systématisent les apports et les limites du projet d'innovation ainsi que l'intérêt de la démarche pour des enseignants qui sont tous débutants dans un travail sur la compréhension de l'oral à travers un dispositif en séquence didactique.

Le questionnaire soumis aux six concepteurs des séquences s'organise autour de neuf thèmes :

- dimensions à travailler pour développer la compréhension de l'oral ;
- obstacles anticipés pour les élèves ;
- difficultés dans la mise en place de la démarche pour les enseignants ;
- activités qui se sont avérées les plus pertinentes et celles qui ont été considérées comme les plus intéressantes par les élèves ;
- activités retenues comme fondamentales par les enseignants ;
- bilan des enseignants externes au projet ayant expérimenté les séquences dans un deuxième temps ;

- conditions qui facilitent la gestion de la séquence didactique en classe ;
- conditions qui rendent difficile l'enseignement de la compréhension de l'oral ;
- progrès constatés pour les élèves.

Le résultat de ce bilan montre que les auteurs des séquences portent un regard réflexif davantage sur le prototype des séquences didactiques et la compréhension orale que sur les détails particuliers de la séquence sous leur responsabilité. Trois aspects sont régulièrement pris en compte dans leurs commentaires : l'importance de travailler sur les enjeux de la situation de communication pour améliorer la compréhension, la vision développée sur les stratégies qui contribuent à construire le sens des textes oraux et l'importance de croiser le travail sur les genres avec les champs sémantiques et lexicaux mobilisés par ceux-ci. Concernant les stratégies de compréhension, ils distinguent celles qui facilitent le repérage d'informations explicites de celles plus complexes où les élèves doivent articuler et mettre en relation des informations et reconstruire les implicites pour assurer la cohérence du texte. Ces dernières s'avèrent plus difficiles à cerner lors de l'évaluation. Sur le plan du lexique, les auteurs soulignent qu'un travail par les genres permet d'aborder la compréhension du vocabulaire de manière intégrée.

Quant aux obstacles, les concepteurs évoquent des dimensions psychologiques et cognitives associées à la concentration et à la mémoire comme un problème qui traverse la réception des documents sonores quel que soit le genre abordé. Ils signalent aussi les dimensions affectives associées au contenu thématique traité. Selon eux, elles sont susceptibles de créer des blocages sur le plan de la compréhension. Considérant les dimensions génériques comme un analyseur potentiel des difficultés posées par chaque document sonore singulier, les auteurs accordent une importance particulière aux obstacles propres à chaque genre. Ils mentionnent également ceux associés aux spécificités des supports audios ou vidéos ainsi qu'aux connaissances préalables des élèves dans le traitement des contenus thématiques. Malgré un nombre important d'obstacles rencontrés, aussi bien les auteurs que les enseignants expérimentateurs relèvent les progrès réalisés par les élèves. Ces derniers s'adaptent davantage aux enjeux de la situation de communication et se montrent capables de répondre aux questions des guides d'écoute. Les échanges sur le sujet et les commentaires démontrent une bonne compréhension des textes travaillés. Sur ce point, essentiel, les apports du nouveau dispositif sont reconnus.

Au niveau de l'évaluation, le questionnaire met en évidence que les activités d'enseignement considérées par les enseignants comme les plus enrichissantes pour les élèves sont les suivantes :

- l'identification ou la discussion des enjeux sous-jacents au genre textuel ;
- la reformulation, notamment si l'activité est réalisée collectivement avec des groupes d'élèves ;
- les cercles de compréhension de l'oral, évoqués comme une démarche très proche des cercles de lecture ;
- les enquêtes réalisées en parallèle à l'écoute du document pour donner du sens à l'apprentissage ;
- l'association d'illustrations au texte, aussi bien pour traiter des dimensions multimodales que pour faciliter la compréhension du dire d'un document sonore ;
- la mise en relation des différentes parties du texte ou des voix qui s'expriment dans le document ;
- la reconstruction des implicites.

À propos des conditions qui facilitent l'enseignement de la compréhension de l'oral, les auteurs des séquences se focalisent d'abord sur des dimensions qui relèvent du travail de l'enseignant : comprendre les enjeux de l'apprentissage ; intégrer la séquence dans un véritable projet ; donner du sens à l'écoute ; s'assurer de la motivation et de la concentration des élèves. Ils relèvent ensuite des aspects matériels et proposent de mettre à disposition des enseignants des séquences courtes, poursuivant des objectifs adaptés aux élèves et un équipement sonore et vidéo de qualité. De leur point de vue, toujours, certaines conditions peuvent entraver le bon déroulement d'une séquence. Elles concernent à la fois l'enseignant et les élèves, mais aussi le plan d'études, le travail en séquence et le matériel à disposition. Pour l'essentiel, ils évoquent :

- une méconnaissance de l'enseignement de l'oral ;
- une représentation de l'oral considéré comme non prioritaire ou déjà suffisamment travaillé dans le cadre des interactions maitre-élèves ;
- un trop grand espacement temporel entre les diverses séances d'une même séquence ;
- l'absence de clarification des objectifs pour les élèves ;

- la difficulté de gérer des groupes hétérogènes, avec une maitrise inégale de l'expression orale, ou composés d'un nombre important d'élèves allophones ;
- la prise en compte insuffisante par le plan d'études des apprentissages relevant de la compréhension de l'oral ;
- des moyens techniques inadaptés aux documents sonores ou vidéos.

De manière synthétique, les apports des séquences évoqués par les enseignants expérimentateurs sont les suivants :

- la motivation des élèves à entrer dans le projet de compréhension d'un texte oral et à réaliser des activités qui font sens ;
- la reprise de la logique « séquence didactique » avec laquelle ils sont déjà familiarisés ;
- les démarches d'évaluation proposées en fin de séquence ;
- les prolongements permettant d'approfondir le thème ;
- la diversité des activités et des supports ;
- la qualité et le côté pratique des outils à mettre en œuvre ;
- la présentation graphique claire des séquences.

Les principales critiques relevées se focalisent sur :

- les doutes émis sur le transfert des compétences acquises par le travail sur un texte singulier à un autre texte du même genre ;
- les difficultés à faire un choix parmi les modules ;
- la lassitude éprouvée par les élèves à partir d'un certain nombre d'écoutes du même document ;
- la longueur excessive de l'une ou l'autre des séquences ;
- les problèmes rencontrés pour intégrer des activités de compréhension de l'oral dans un programme scolaire déjà chargé.

L'originalité de certaines activités est perçue comme déroutante et, ponctuellement, des thèmes et des supports sont remis en question par les enseignants.

Globalement, tant les enseignants expérimentateurs que les concepteurs se déclarent satisfaits de disposer enfin d'outils pour travailler la compréhension de l'oral en cohérence avec les prescriptions et les épreuves communes. Ils soulignent ainsi leur

préoccupation de répondre aux exigences institutionnelles dans ce domaine. Ils relèvent la pertinence du travail proposé et considèrent ces séquences plus faciles à gérer du point de vue temporel que celles en relation avec la production écrite. Le rapport systématique entre les objectifs poursuivis et les prescriptions des plans d'études, l'utilité des guides pour la compréhension mis à disposition des élèves, la diversité des évaluations associées au travail proposé et les aspects formels de la présentation des séquences constituent d'autres apports cités par les enseignants expérimentateurs et les concepteurs. La proposition de planifier le déroulement de la séquence en fonction des obstacles prévisibles semble leur faciliter l'organisation du travail en classe. Ils précisent, cependant, que choisir des activités en relation avec des difficultés réellement rencontrées ne va pas de soi. Pour la majorité, ils suivent donc à la lettre le déroulement type proposé pour la séquence.

Lors du bilan effectué par les enseignants avec leur classe, la diversité et la nouveauté des activités réalisées ont été soulignées. Les élèves ont apprécié pouvoir s'exprimer collectivement ou individuellement sur des textes qui pour la plupart correspondaient à leurs intérêts, en particulier les débats sur un sujet d'actualité. Ils ont l'impression d'avoir relevé des défis dans le cadre de plusieurs des tâches prescrites et renforcé leurs connaissances sur les thèmes abordés. Les critiques négatives des élèves portent sur la longueur de certaines séquences, la lassitude engendrée par le nombre important d'écoutes d'un même document sonore et la plus grande difficulté à comprendre des textes placés sur des supports audios par rapport à ceux intégrés à des supports vidéos. Ils estiment également qu'il est difficile parfois de saisir les enjeux de la situation de communication, en particulier les buts poursuivis par l'énonciateur.

À l'issue de leur réflexion, les concepteurs ont précisé l'ensemble des apprentissages effectués à titre personnel lors de la construction des diverses séquences. Ils se sentent capables, maintenant, de sélectionner des documents audios et vidéos appropriés au travail sur la compréhension de l'oral. Ils ont progressé dans l'identification des différentes composantes d'un genre de texte oral, le repérage des obstacles épistémologiques qu'il contient, le choix d'objectifs clairement identifiables par les élèves et l'élaboration d'outils adaptés à l'apprentissage. Désormais, pour eux, faire passer un questionnaire aux élèves à la suite de l'écoute d'un texte oral relève de l'évaluation et non pas d'un travail sur la compréhension. Ils se disent prêts à construire de nouvelles séquences didactiques portant sur la compréhension de l'oral.

CONSIDÉRATIONS CONCLUSIVES

Soulignons, tout d'abord, l'intérêt d'un tel travail collectif dans l'élaboration de dispositifs sur la compréhension orale. Ce travail contribue à l'implication des enseignants dans le processus d'innovation, à une meilleure adaptation des outils créés pour les élèves et, surtout, à un partage dans la recherche de solutions aux problèmes de compréhension identifiés.

Ensuite, en fonction des critères de validité didactique fixés, les observations recueillies et le retour des concepteurs et des enseignants expérimentateurs montrent :

1. la pertinence du choix et du découpage des composantes du genre oral combinée avec une prise en considération des obstacles anticipés du texte singulier abordé ;
2. un niveau de satisfaction élevé pour les enseignants, malgré la difficulté inhérente à la gestion des supports oraux et visuels ;
3. des changements importants dans l'écoute et le traitement des documents sonores par les élèves qui, selon les enseignants participant à l'expérience, trouvent collectivement et individuellement de nouvelles stratégies pour la construction du sens.

Lors de la passation du questionnaire, les enseignants soulignent l'intérêt de pointer les enjeux des situations de communication orale et les caractéristiques du genre étudié. La proposition d'une organisation des activités structurée en séquence, prenant comme support des documents oraux, est considérée comme une aide pour mieux gérer leurs interventions et réguler les apprentissages à l'oral. Parmi les nouveautés introduites, ils apprécient particulièrement les moments de partage entre les élèves pour développer le sens du document et l'articulation de l'évaluation à l'enseignement, grâce à la présence de grilles d'écoute et d'observation.

Du point de vue de l'ingénierie didactique, tout semble indiquer que la démarche « séquence didactique » a des potentialités importantes pour travailler la compréhension. Du point de vue méthodologique, le double contrôle de la validité didactique – ajustement réalisé par les concepteurs des dispositifs didactiques suivi d'une mise à l'épreuve par des enseignants externes – devrait se poursuivre pour établir les apports et les limites d'un dispositif avant une généralisation. Travailler la compréhension orale est important dans toutes les situations scolaires et notamment dans les situations d'enseignement et

d'apprentissage du français. De tels exercices et activités organisés de manière systématique nous semblent une contribution permettant un enseignement plus explicite sur les dimensions à prendre en considération pour construire le sens du texte oral.

Nous défendons une position selon laquelle les dispositifs didactiques pour la compréhension orale doivent s'ouvrir sur un ensemble d'actions et de stratégies d'interventions possibles, loin d'une prescription unique. Notre approche pourrait être enrichie par l'enregistrement et l'analyse, selon des perspectives contrastées, des pratiques des enseignants avec les nouveaux outils proposés. De nouvelles recherches, portant plus généralement sur l'enseignement de la compréhension orale, et notamment sur les interventions des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à de nouveaux outils, nous semblent en effet fondamentales à l'avenir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARTIGUE, M. & PERRIN-GLORIAN, M.J. (1991). Didactic engineering, research and development tool: some theoretical problems linked to this duality. *For the Learning of Mathematics*, *11*(1), 13-18.

BROI, A.-M. & SOUSSI, A. (1999). Français : comprendre l'oral n'est pas si facile ! *Le point sur la recherche*, *octobre*, 1-8.

COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2015). *Ça s'écoute.* Namur : Érasme.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral.* Paris : ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (vol. II, 3e/4e). Bruxelles : De Boeck.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. Consulté le 21 avril 2017 dans : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777

GAGNON, R. (2011). *Enseigner et apprendre la communication orale au secondaire : analyse comparative de matériel didactique québécois et suisse-romand.* Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.

GAGNON, R. & DOLZ, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *136*, 109-130.

GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* ? Paris : Hatier.

GOIGOUX, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant : à quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Éd.), *Les didactiques en question(s) : état des lieux et perspectives* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

GRANDATY, M. & TURCO, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours et interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.

HALTÉ, J.-M. & RISPAIL, M. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.

HASSAN, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères*, *46*, 111-129.

LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! : 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

LAPARRA, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, *137/138*, 117-134.

MERCIER, A., LEMOYNE, G. & ROUCHIER, A. (2001). *Le génie didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.

NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, *129*, 87-121.

PLAN D'ÉTUDES ROMAND (PER). (2014). *Projet global de formation de l'élève.* Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

VAUGHN, S., SWANSON, E. & SOLIS, M.-L. (2013). Reading comprehension for adolescents with significant reading problems. Dans H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Ed.), *The handbook of learning disabilities* (pp. 388-404). New York : Guilford Press.

Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ?

Kathleen SÉNÉCHAL
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Bien que l'oral ait toujours fait partie du triptyque langagier de l'école – l'élève doit apprendre à lire, à écrire et à parler –, la recherche en didactique de l'oral ne s'est réellement développée qu'avec le tournant communicatif des années 1970 et certains aspects fondamentaux sont encore à développer, notamment les dispositifs à mettre en place pour un enseignement de la communication orale au cours de la scolarité obligatoire (Bergeron, 2007). Dans le cadre de notre recherche de maitrise (Sénéchal, 2012), nous avons réalisé l'analyse de données relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation de la communication orale issues de l'enquête *État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois*[1]. À cela s'est ajoutée l'analyse de différents moyens d'enseignement de français destinés aux élèves du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire québécois. La synthèse de ces analyses montre que les activités de communication orale mises en œuvre dans les classes de français sont peu nombreuses, que les enseignants disposent de peu d'outils pour les mettre en place et qu'elles sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation. Ce même constat a été dressé par une autre étude québécoise (Lafontaine et Messier, 2009). Aussi y a-t-il nécessité d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale en classe, ce qui constitue l'objectif général de notre recherche doctorale. En vue d'atteindre cet objectif, nous avons élaboré et expérimenté des séquences didactiques (désormais SD) destinées à l'enseignement de deux genres oraux contrastés, soit la

[1] La recherche, dirigée par Suzanne-G. Chartrand, alors professeure à l'Université Laval, a été menée de 2008 à 2011.

discussion (en 3e secondaire) et l'exposé critique (en 4e secondaire)[2]. Ces derniers, bien que présents depuis un bon moment dans les prescriptions ministérielles et les moyens d'enseignement du français, au Québec notamment, n'ont pas fait l'objet de beaucoup d'études à ce jour et, compte tenu de leur popularité, une didactisation plus élaborée et théoriquement appuyée s'avère nécessaire.

Notre recherche est sous-tendue par une collaboration avec des enseignants d'expérience et entend contribuer au développement d'une démarche d'ingénierie didactique (Artigue, 1988 ; 2002) renouvelée par la collaboration avec les praticiens (Goigoux, 2012 ; Dolz et Mabillard, ici-même). Dans cette contribution, nous présentons notre démarche de recherche ainsi que les obstacles ayant émergé de la mise en œuvre des SD en classe.

1. ÉLABORER DES SÉQUENCES DIDACTIQUES EN COLLABORATION AVEC DES ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE

Il nous est apparu nécessaire de nous adjoindre la collaboration de professionnels aux fins de la production et de l'expérimentation des SD afin qu'elles soient utilisées dans la pratique et « aident les enseignants à mieux composer avec la complexité des situations éducatives auxquelles ils ont à faire face quotidiennement » (Gitlin, 1990, cité par Desgagné, 1997), notamment lorsqu'il est question de communication orale. Pour avoir des garanties d'efficacité et de validité didactiques, la démarche d'élaboration de SD devait tenir compte des contraintes du milieu, la classe, et des acteurs du système visés par l'enseignement, les élèves. Quatre enseignants de 3e et de 4e secondaire ont donc collaboré à notre recherche autant dans la phase de conception des SD que dans celle d'expérimentation. Ce faisant, notre démarche d'ingénierie didactique est fondée sur des pratiques d'enseignement effectives et expérimentées en contexte réel d'enseignement. Le résultat, loin d'être un modèle « clé en main », est plutôt le fruit d'une création collective, adaptable selon les contextes d'enseignement et bénéficiant de la compétence d'« acteurs en contexte » des enseignants (Desgagné, 1997 : 373). Une telle démarche permet de concilier la recherche, les prescriptions et les capacités réelles des élèves et, plus particulièrement, des enseignants, notamment en considérant les apports de ces derniers dans la construction du dispositif.

---

[2] 3e secondaire : élèves de 14-15 ans ; 4e secondaire : élèves de 15-16 ans.

2. L'UTILISATION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DE GENRES ORAUX CONTRASTÉS

L'enjeu de notre recherche consiste à cibler les outils et les pratiques d'enseignement favorisant un enseignement efficace de la communication orale à travers deux genres. Ces derniers ont été choisis à partir de résultats de recherche montrant que l'activité la plus utilisée en communication orale est l'exposé oral (Lafontaine et Messier, 2009), suivi de près par la discussion. Ajoutons qu'ils font partie des prescriptions ministérielles québécoises les plus récentes (MELS, 2011) et que ce sont eux qui y sont le plus largement exploités en production, sous différentes formes. Aussi les SD générées dans le cadre de notre recherche sont-elles susceptibles d'être adaptées à d'autres contextes d'enseignement que ceux de notre expérimentation. Ces caractéristiques leur confèrent, selon nous, un plus grand potentiel d'utilisation ultérieure.

Les deux genres sélectionnés sont contrastés, tant dans leurs conditions de réalisation que dans les pratiques de référence qui y sont liées. La discussion[3] est un genre polygéré plus « spontané » et fait référence à une pratique langagière sociale courante et aux formes multiples (par exemple la discussion à visée littéraire, la discussion à visée philosophique, la conversation, etc.), tandis que l'exposé[4], plus formel, est une pratique monogérée teintée par une longue tradition scolaire (Dolz et Schneuwly, 1998). Nous avons sélectionné, parmi les caractéristiques des deux genres, des dimensions enseignables en portant une attention particulière aux caractéristiques d'oralité, notamment à l'intonation, un élément prosodique multifonction qui « détermine tous les aspects de la production et de la compréhension de l'oral, qu'ils soient syntaxiques, sémantiques, interactifs ou expressifs » (Béguelin, 2000 : 224). Ainsi deux fonctions de l'intonation ont pu être exploitées dans les SD, soit le passage des tours de parole (discussion) et le marquage du relief informationnel (exposé). Les deux genres étant à dominante justificative, nous avons également consacré, pour chacune des SD, un atelier à la justification[5] (Chartrand, 2013 ; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015).

---

[3] La discussion, au sens où nous l'entendons dans notre SD, permet à deux ou plusieurs interlocuteurs d'échanger des idées sur un sujet, ici le traitement des valeurs dans un conte, et de les faire évoluer au contact des autres.

[4] L'exposé critique, suivant Dolz et Schneuwly (1998), peut être défini comme une production monogérée structurée dans le cadre de laquelle un exposant expert s'adresse à un auditoire pour lui faire connaitre sa critique de quelque chose, ici d'un message publicitaire.

[5] « La justification est une conduite métadiscursive, car elle porte sur le dire ; justifier ses paroles, c'est commenter son propre discours ou, plus précisément, dire pourquoi on affirme telle ou telle chose » (Chartrand, 2013 : 8). Dans le domaine de la subjectivité,

3. ASSISES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'inscrit dans le courant praxéologique de l'ingénierie didactique, car nous menons une démarche nous permettant à la fois de concevoir un dispositif didactique et de nous assurer de sa validité par une expérimentation en contexte réel d'enseignement (Legendre, 2005 ; Van der Maren, 2003). Dans le prolongement des travaux de l'ingénierie didactique telle que décrite par Artigue (1988) est né le besoin de comprendre l'influence de l'enseignant dans la situation didactique, plus précisément l'influence de ses « représentations métacognitives » sur l'apprentissage (Artigue, 1988 : 304). Suivant ce courant de recherche récent, notre démarche d'ingénierie didactique est « renouvelée » par une collaboration avec des enseignants d'expérience, à l'image des travaux menés par Goigoux en didactique de la lecture (Goigoux et Cèbe, 2009 ; Goigoux, 2012).

L'ingénierie didactique, en tant que méthode de recherche, comporte traditionnellement quatre phases : 1) les analyses préalables, 2) la conception et l'analyse à priori, 3) l'expérimentation et l'analyse à postériori, 4) la validation (Artigue, 1988). Goigoux (2012), dans une version plus actualisée, ajoute une nouvelle étape qui est celle de l'élaboration et de l'expérimentation d'un second artéfact ou artéfact amélioré. Dans le cadre de notre recherche, les analyses préalables ont été réalisées avant le début de notre collaboration avec les enseignants et ont concerné à la fois les objets enseignés (prescriptions ministérielles, analyses préalables des genres oraux choisis), les pratiques d'enseignement (pratiques déclarées et effectives d'enseignement de la communication orale au secondaire québécois, contraintes propres à l'enseignement de l'oral) ainsi que le modèle d'enseignement choisi (approche par les genres et dispositif qu'est la séquence didactique). Nous avons également procédé à une analyse préalable des deux genres à l'étude en vue de cibler leurs caractéristiques génériques en nous appuyant sur notre cadre conceptuel et théorique, sur les prescriptions en vigueur et, surtout, sur des productions des deux genres captées de façon audiovisuelle pendant un stage de recherche doctorale à l'Université de Genève. Les étapes où l'ingénierie a été soutenue par la collaboration avec les enseignants sont celles de la conception et de l'expérimentation. Nous n'avons pas repris exactement la même formule que Goigoux

comme c'est le cas pour la discussion et l'exposé critique, cela consiste à exposer son appréciation, puis les raisons qui la justifient. Bien qu'un discours à dominante ne soit pas homogène sur le plan des conduites langagières, il ne s'agit pas, principalement, d'argumenter, puisque l'objet de la justification n'est pas nécessairement controversé, ni d'expliquer, car il n'y a pas de chaine causale.

(2012), qui propose que le nouvel artéfact soit mis en œuvre par de nouveaux utilisateurs ; ce sont les mêmes enseignants qui ont participé aux deux phases d'expérimentation de notre étude. La validation, quant à elle, s'est effectuée parallèlement à l'analyse des données, en marge de notre partenariat avec les praticiens.

Quatre enseignants du secondaire, deux en 3e (E3-1 et E3-2) et deux en 4e (E4-1 et E4-2), ont participé à la recherche qui s'est échelonnée de janvier à décembre 2014. Après la phase de conception à laquelle les quatre participants ont collaboré, une première expérimentation a eu lieu au printemps 2014, par trois[6] des collaborateurs[7] (E3-1 et E3-2 en 3e et E4-1 en 4e secondaire), qui ont mis en œuvre les deux SD, comptant chacune trois ateliers. En plus des séances de cours réservées à la mise en situation et à la production initiale ainsi qu'à la production finale[8], les SD se détaillent comme suit :

- pour la SD portant sur la discussion en 3e secondaire, trois ateliers de 75 minutes chacun couvrent 1) le passage du tour de parole grâce à l'intonation ; 2) la justification à l'oral ; 3) la reformulation :

1) observation de documents audios et audiovisuels menant à la découverte des fonctions de l'intonation ; travail spécifique de la fonction interactive ; enseignement explicite et réalisation d'une discussion en aquarium[9] (Paradis, 2006) dans laquelle une attention particulière est portée à l'utilisation de la fonction interactive de l'intonation et au repérage des places transitionnelles (Béguelin, 2000) en vue du passage du tour de parole ;
2) découverte des éléments constitutifs et de l'organisation d'une séquence justificative à travers l'écoute d'une justification produite et formulée oralement par

[6] Nous avons collaboré avec quatre enseignants pour l'élaboration des SD, mais seulement trois collaborateurs ont procédé à leur mise en œuvre pour chacune des phases d'expérimentation. E4-2 a dû se retirer de la première phase d'expérimentation en raison de la composition de son groupe d'élèves qui avait changé en cours de route et E3-2 n'a pu participer à la seconde phase, puisqu'il n'enseignait plus en 3e secondaire.

[7] Pour des raisons de confidentialité, le masculin est utilisé pour désigner tous les enseignants.

[8] Voir la structure de la SD et la description de ses étapes dans Dolz et Schneuwly (1998) ainsi que dans Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001).

[9] Il s'agit d'une stratégie d'apprentissage qui, dans sa version de base, « permet à la moitié d'une classe d'observer comment l'autre moitié discute » (Paradis, 2006, p. 124). Cette stratégie a été légèrement adaptée par le jumelage de deux petits groupes de quatre élèves : chaque élève d'une équipe se voit attribuer un camarade de l'autre équipe à observer en situation de discussion libre.

l'enseignant, prise en note organisée et guidée par l'enseignant de ces observations par les élèves ; mise en pratique dans le cadre de discussions en équipe sur des sujets « légers », mais à dominante justificative (ex. : Préfères-tu les Jeux olympiques d'hiver ou d'été ? Pourquoi ?) ; retour en groupe et activité de consolidation ;

3) les élèves sont invités à prendre part à un « jeu » de reformulation, sans enseignement préalable, en vue de faire émerger leurs capacités initiales ; enseignement explicite de trois procédés de reformulation (Rogers, 1969), mise en pratique dans le cadre de discussions en équipe sur des sujets « légers » (mais à dominante justificative, ex. : Préfères-tu utiliser une tablette (ex. : iPad) ou un ordinateur ? Pourquoi ?) ; reprise du jeu initial pour constater la progression des élèves ;

- pour la SD consacrée à l'exposé critique d'un message publicitaire en 4e secondaire, 1) un atelier de 150 minutes (deux séances de cours, placées après la mise en situation/production initiale et avant la production finale) est réservé aux stratégies publicitaires, en vue de permettre l'analyse critique d'un message publicitaire par les élèves, 2) un atelier de 75 minutes porte sur le marquage du relief informationnel par l'intonation (Béguelin, 2000) et 3) un atelier de la même durée porte sur la justification orale :

1) enseignement des stratégies publicitaires par une modélisation totale d'une analyse publicitaire, puis par une à deux pratiques guidées d'analyse en groupe (une autonomie de plus en plus grande est progressivement donnée aux élèves) ; mobilisation des connaissances dans l'analyse, en équipe de deux, du message publicitaire sélectionné par les élèves en vue de la production finale (activité appuyée par l'enseignant) ;

2) observation de documents audios et audiovisuels menant à la découverte des fonctions de l'intonation ; travail spécifique du marquage du relief informationnel grâce à l'intonation (observation et enseignement explicite) ; mise en pratique dans le cadre de la lecture expressive d'extraits de texte à caractère informatif (ex. : extraits de transcriptions du Téléjournal de Radio-Canada) ;

3) l'atelier réalisé en 4e secondaire est similaire à celui de la SD de 3e secondaire.[10]

À la suite de la première expérimentation, les SD ont été améliorées et expérimentées une seconde fois par trois enseignants collaborateurs (E3-1 en 3e secondaire ainsi que E4-1 et E4-2 en 4e). Bien que notre échantillon puisse sembler restreint, nous avons cumulé 2 286 minutes de films de classe, soit un peu plus de 38 heures, au cours des deux phases d'expérimentation. Ces séquences, captées par deux caméras, ont été transcrites à l'aide du logiciel *Transana*[11] en vue d'une analyse de contenu par traitement manuel : des regroupements de gestes didactiques, notamment les régulations locales (Schneuwly et Dolz, 2009), et de stratégies d'enseignement[12] utilisées par les collaborateurs ont été réalisés à l'aide de grilles d'analyses construites aux fins de la recherche. À cela s'ajoute 421 minutes de ce que nous avons nommé des bilans collaboratifs, qui consistent en des entretiens réalisés de façon individuelle et collective (enseignants de même niveau) visant à mieux comprendre les segments des SD pour lesquels les enseignants n'avaient pas suivi la planification initiale, ainsi qu'à vérifier les ajustements possibles en vue de l'amélioration des SD.

Nos observations en classe, l'analyse des films de classe, l'explicitation de leurs pratiques par les enseignants lors des bilans collaboratifs ainsi que la double expérimentation par deux des collaborateurs nous ont permis de dégager des éléments que nous avons identifiés comme des obstacles à la mise en œuvre des SD pour l'enseignement de la discussion et de l'exposé critique.

4. OBSTACLES À LA MISE EN ŒUVRE DES SD EN CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

En vue de proposer un dispositif valide et efficace pour l'enseignement des genres ciblés, nous nous sommes intéressée aux obstacles ayant émergé de la mise en œuvre des SD qu'il nous a été possible de dégager des deux phases d'expérimentation. Suivant

---

10 Des échanges avec nos collaborateurs ont révélé que la justification n'avait fait l'objet d'un travail systématique dans aucune des classes dans lesquelles les SD devaient être expérimentées. Comme la maitrise de la conduite justificative est essentielle tant pour la réalisation d'une discussion que pour la production d'un exposé critique, nous avons donc jugé nécessaire qu'elle soit abordée dans les deux SD.

11 Le logiciel de transcription *Transana* permet le traitement qualitatif de texte, d'images et de données audios ou vidéos (https://www.transana.com).

12 « Ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même » (Legendre, 2005 :1261).

Legendre (2005), nous définissons l'obstacle comme une ou des difficulté(s) entravant un sujet dans son cheminement. Un obstacle apparait donc dès lors que quelque chose freine la réalisation d'une tâche, du point de vue de l'enseignant (tâche d'enseignement) ou de l'élève (tâche de communication, d'analyse, etc.), nuit à l'apprentissage ou empêche le développement des capacités de l'élève. Précisons que les obstacles que nous présentons ici sont examinés non pas seulement du point de vue de l'apprenant comme c'est le cas chez Bachelard (1938) et Brousseau (2010), mais également de celui du praticien et donc des pratiques d'enseignement (Gagnon, 2010 ; Schneuwly et Dolz, 2009 ; Surian, 2015).

L'analyse de contenu par traitement manuel des données recueillies transcrites et filmées et des bilans collaboratifs nous a permis de regrouper les obstacles constatés dans différentes catégories. L'examen de ces regroupements nous a amenée à nous demander si c'était le dispositif, les utilisateurs ou la situation mise en œuvre qui étaient en cause dans l'émergence de ces obstacles. Aussi nous sommes-nous intéressée à trois types d'obstacles : ceux liés à l'organisation et au contenu des SD (dispositif), ceux d'origines épistémologique et ontogénique et, enfin, les obstacles liés aux conditions de mise en œuvre.

4.1 Obstacles liés à l'organisation et à la planification du contenu des SD

Bien que les enseignants aient été en mesure d'utiliser les SD seuls lors de la deuxième expérimentation[13] et que leur réalisation ait engendré des gains pour les apprentissages des élèves, quelques éléments liés à leur contenu et à leur organisation ont suscité des obstacles. Tout d'abord, l'organisation de la SD sur la discussion a dû être revue après la première phase d'expérimentation. Si au départ nous avions placé l'atelier portant sur la reformulation avant celui sur la justification, il est apparu que les élèves n'allaient guère plus loin que la reformulation en écho[14], voire n'arrivaient tout simplement pas à reformuler dans le cadre de discussions en équipe : leurs interventions dans les discussions des mises en pratique des ateliers étaient trop courtes, insuffisamment développées. Les élèves émettaient leur point de vue, sans énoncer les éléments sur lesquels il

[13] À la demande des enseignants, nous sommes intervenue dans la première phase d'expérimentation, particulièrement pour les ateliers portant sur l'intonation, dans la mesure où nos collaborateurs nous ont avoué ne pas se sentir assez à l'aise pour animer ces ateliers sans aide.

[14] Consiste à répéter les paroles de l'autre, telles quelles ou en utilisant des mots-clés (Adam, 1990 ; Roulet, 1987).

était fondé, donc leurs coéquipiers disposaient de peu d'informations sur lesquelles baser leur reformulation. Nous avons donc décidé d'inverser les deux ateliers pour la seconde expérimentation de la SD. Cette fois, par contre, toujours dans le cadre de discussions au cours de l'atelier sur la reformulation, les élèves, qui avaient récemment appris à justifier leurs propos, se concentraient presque exclusivement sur la justification, au détriment de la reformulation. Cette observation, et le fait que la reformulation soit, dans les deux phases d'expérimentation, l'élément le moins réussi lors de la production finale selon l'évaluation des enseignants et l'autoévaluation des élèves, nous ont amenée à nous questionner sur la pertinence et l'efficacité de travailler ces deux dimensions de la discussion conjointement.

En ce qui concerne la planification des SD, nous avons observé deux cas de figure paradoxaux : à certains moments, les enseignants hésitaient à s'écarter de la planification, alors qu'à d'autres, ils peinaient à la suivre. Au moment de la conception des SD, la longueur de certaines activités était difficile à prévoir, étant donné qu'elles n'avaient jamais été mises en œuvre, ce qui nous forçait à anticiper leur déroulement. Au cours de l'expérimentation, quelques activités ont requis trop de temps, notamment l'exploration de différentes fonctions de l'intonation à travers des extraits audiovisuels (3e et 4e secondaire). En effet, cette activité ne devait être qu'un survol de fonctions de l'intonation en vue de justifier et d'introduire le travail sur le passage des tours de parole pour la discussion et sur le marquage de l'information importante pour l'exposé critique, mais les enseignants ont analysé chaque extrait et ont explicité chaque fonction de façon détaillée. Ce qui ne devait prendre que quelques minutes a finalement monopolisé une part importante de l'atelier. Comme les enseignants nous ont confié ne pas se sentir à l'aise par rapport au travail de l'intonation, dans la mesure où ils n'étaient pas familiers avec cette caractéristique du français oral, nous supposons qu'ils n'étaient pas assez surs d'eux pour arriver à discriminer ce qui aurait pu être facultatif dans la planification initiale de cet atelier. À l'inverse, nos collaborateurs ont parfois eu du mal à suivre la planification, notamment lorsqu'ils devaient donner des consignes pour les activités à réaliser en équipe à l'oral (par exemple lors de discussions, de mini exposés, d'observation entre pairs, etc.). Comme nous avons dû intervenir à quelques reprises dans la première phase d'expérimentation pour clarifier les modalités de réalisation de ces activités, nous supposons que les enseignants n'étaient pas familiers avec ce type d'activité et que la mise en œuvre

du dispositif a possiblement bouleversé leurs pratiques d'enseignement de la communication orale.

4.2 Obstacles épistémologiques

Cette catégorie d'obstacles concerne les connaissances des utilisateurs des SD, soit les enseignants collaborateurs et les élèves. L'obstacle épistémologique apparait comme une résistance ou une entrave au développement d'un objet de savoir, dans la mesure où, selon Bachelard (1938), « l'acte de connaitre se fait contre une connaissance antérieure, en déconstruction des connaissances mal établies » (p. 17). L'un des exemples les plus flagrants d'obstacle épistémologique ayant surgi de la mise en œuvre des SD est celui relatif au recours à des notions graphiques, par exemple la ponctuation, lorsqu'il est question de la langue orale. Alors qu'il présentait les différentes fonctions de l'intonation au moment de la seconde phase d'expérimentation, E4-1 a justifié les variations d'intonation d'un énoncé qu'il avait présenté aux élèves de la façon suivante : « Ok c'est la même phrase sauf que j'ai changé d'signe de ponctuation.[15] » Comme nous avions accompagné l'enseignant dans l'animation de cet atelier pour la première phase d'expérimentation, nous avions pu préciser que l'intonation permettait, entre autres, de distinguer les différents types de phrases, comme le permet la ponctuation à l'écrit. Cependant, en observant E4-1 lors de la seconde expérimentation, nous avons constaté que la tendance à percevoir la langue orale comme étant en opposition à la langue écrite, plutôt que de la considérer comme une autre forme de manifestation du français, avec ses caractéristiques particulières, était présente chez certains de nos collaborateurs. Dans la mesure où notre représentation du parlé est, dans une société lettrée telle que la nôtre, presque entièrement façonnée par l'écrit, un accompagnement plus important à propos des caractéristiques du français parlé aurait sans doute été nécessaire pour pallier la difficulté à percevoir l'oral selon les caractéristiques qui lui sont propres et la tendance à faire usage des notions et concepts de l'écrit lorsqu'il est question de français oral.

---

[15] Pour les films de classe et les bilans collaboratifs, nous avons opté pour une transcription orthographique, c'est-à-dire sans ponctuation, exception faite des formes interrogatives que nous avons préféré identifier par un point d'interrogation pour faciliter leur repérage. Pour la notation des phénomènes verbaux et vocaux, nous nous sommes inspirée du niveau intermédiaire de la convention de transcription du groupe Interactions CORpus (Groupe ICOR, 2013), pour lequel sont notés les changements de locuteur, les chevauchements, les pauses, ici mesurées par estimation perceptuelle, les phénomènes vocaux (ex. : saillances perceptuelles, montées et chutes de la voix), de même que des commentaires.

Nous avions, au cours de la conception du dispositif, consacré un certain temps à la justification, étant donné que nos collaborateurs n'étaient pas familiers avec cette conduite et que nous avions constaté, en les questionnant pour faire émerger leurs représentations à ce sujet, qu'ils avaient tendance à la confondre avec l'explication et l'argumentation. Malgré ce travail préalable, plusieurs lacunes ont été constatées lors de l'expérimentation des SD. Comme le précise Brousseau (2010), « il ne suffit pas de posséder une connaissance meilleure pour que celle qui faisait obstacle disparaisse ». À titre d'exemple, prenons l'atelier portant sur la justification qui présentait une activité similaire en 3e et en 4e secondaire : l'enseignant devait lire une séquence justificative, en lien avec le thème de la SD, en vue d'amener les élèves à dégager progressivement les éléments constitutifs d'une justification[16]. Si E3-1 a réussi à faire émerger ces éléments de façon progressive en ne donnant que les indices nécessaires pour guider les élèves au fil de ses lectures, E4-1 a chaque fois lourdement insisté sur ces éléments, notamment sur le vocabulaire subjectif et les marqueurs de relation, à l'aide de fortes variations d'intonation. Nous avons d'abord supposé que l'enseignant était influencé par les marques typographiques intégrées au texte (éléments mis en gras et soulignés), mais lorsque nous lui avons fourni un texte vierge à utiliser lors de ses premières lectures au moment de la deuxième expérimentation, il n'a pas modifié sa façon de faire : non seulement ne semblait-il pas toujours en mesure de faire émerger les réponses chez ses élèves, notamment par le questionnement, mais il était de plus constamment en attente des bonnes réponses, ce qui le conduisait souvent à les identifier dès le départ. Nous nous sommes donc interrogée sur la maitrise qu'avait l'enseignant du contenu de cette activité relative à la justification, dans la mesure où la représentation de la conduite justificative qu'avait ce collaborateur au début du projet n'était pas claire. En le questionnant à ce sujet à la suite des deux expérimentations, nous avons constaté que cette représentation n'avait malheureusement pas évolué et qu'elle avait sans aucun doute eu des répercussions sur son enseignement : « justifier, pour moi, la ligne est extrêmement mince… convaincre et justifier, j'ai de la difficulté à faire la différence entre les deux » (E4-1). En outre, ce collaborateur ainsi que E3-2 ont utilisé plusieurs termes propres à l'argumentation (E4-1) et à l'explication (E3-2), bien que nous ayons souvent insisté sur la

[16] Vocabulaire subjectif, marques énonciatives, connecteurs, reformulation de la justification en conclusion, le cas échéant (pour l'exposé critique).

nécessité d'être vigilant dans l'emploi des termes. En voici quelques exemples :

- *argument(s)* pour désigner les éléments sur lesquels s'appuie la justification : « alors y'a un rappel des deux éléments/ [sur lesquels s'appuie la justification] donc les deux comme "arguments" » (E4-1) ;
- *argumentation* pour justification : « de façon assez régulière un peu partout dans son argumentation[17]… c'était quoi les éléments ? » (E4-1) ;
- *expliquer* (le pourquoi) pour justifier ou appuyer un point de vue : « votre question est un p'tit peu plus euh : facile à justifier donc à expliquer » (E3-2).

Les enseignants se sont parfois repris, mais pas systématiquement, ce qui a sans doute gêné la compréhension des élèves.

L'observation de ces derniers au cours de l'expérimentation a révélé d'autres obstacles épistémologiques, cette fois chez les apprenants. Comme nous l'avons mentionné, le genre *exposé oral* est empreint d'une longue tradition scolaire, ce qui a inévitablement une influence sur la représentation qu'en ont les élèves (et les enseignants). De l'aveu[18] des élèves ayant participé à notre recherche, on ne leur a jamais véritablement enseigné à faire un exposé oral, leurs enseignants leur ayant généralement donné uniquement des consignes en vue de la production du genre. Cela n'est pas étonnant, dans la mesure où la formulation de consignes serait la « stratégie d'enseignement » la plus utilisée lorsqu'il est question de communication orale (Lafontaine et Messier, 2009 : 139). Dans le cadre de la mise en œuvre des SD, nos collaborateurs ont dû composer avec les représentations de leurs élèves en ce qui concerne l'exposé oral. À plusieurs reprises, les élèves ont questionné les deux enseignants de 4e secondaire au sujet du temps de la présentation : « est-ce qu'on est pénalisés en bas de deux minutes ? », bien que E4-1 et E4-2 aient tenté de dépasser cette représentation du genre en insistant sur le fait que le temps de la présentation était variable et qu'ils s'intéressaient davantage à la qualité de la critique et à son contenu qu'à sa durée. Nous avons pu constater, lors des productions initiales, que certains élèves avaient tendance à répéter les mêmes éléments pour s'exprimer plus longuement et que les présentations plus courtes étaient jugées négativement par le groupe, qui considérait

---

17 Question posée au groupe à propos de la présentation d'une justification par un élève.

18 Il s'agit de représentations qui ont émergé lors de la mise en situation de la SD.

davantage la durée de la présentation que la pertinence des informations transmises, au moment de l'analyse. Il s'agit d'un obstacle épistémologique, soit une résistance ou une entrave au développement d'un objet de savoir. L'obstacle provient alors d'une connaissance, d'un savoir ou d'une conception déjà là qui engendre une réponse adaptée dans un contexte donné, mais qui, pris dans un autre contexte, engendre des erreurs. Brousseau (2010) précise, à juste titre, que ce type d'obstacle ne peut être évité : il doit plutôt être dépassé, par une prise de conscience de la conception erronée.

D'autres obstacles ayant émergé de la mise en œuvre des SD sont également liés aux représentations des élèves, mais cette fois concernant les caractéristiques textuelles des genres traités. Pour la seconde phase d'expérimentation, au moment de la production finale de la SD sur l'exposé critique, les représentations des élèves à propos du genre semblent avoir eu une incidence sur leur discours. En effet, ils ont, pour la plupart d'entre eux, réalisé des exposés descriptifs. En effet, lors de la mise en situation de la SD de 4e secondaire, les élèves ont identifié ces pratiques comme étant les plus courantes : exposé oral sur un animal, un sport, la religion, une technologie, une personne connue, l'alimentation, présenter une planète, un pays, décrire son héros, etc. Si nous nous fions à ce qu'ils ont identifié comme étant le plus courant comme pratiques antérieures, il s'agit du type d'exposé avec lequel les élèves étaient les plus familiers et leur représentation de ce que devait être un exposé, même critique, n'a pas évolué comme elle aurait dû le faire. À l'inverse, les élèves, tout comme les enseignants, semblaient plus réceptifs pour un genre plus souple comme la discussion, omniprésent dans le milieu scolaire, mais qui est moins travaillé de façon structurée, ce qui explique peut-être pourquoi les discussions ont été, en général, mieux réussies que les exposés critiques. Toutefois, pendant la première phase d'expérimentation, avec un autre groupe d'élèves, E4-1 a insisté à de nombreuses reprises sur le fait que ces derniers ne devaient pas seulement nommer et décrire les stratégies publicitaires[19], mais également évaluer leur pertinence au moment de faire la critique d'un message publicitaire. Cette insistance a porté ses fruits : les productions finales de ces élèves correspondaient alors davantage au genre *exposé critique* que celles des élèves ayant pris part à la seconde expérimentation. C'est donc dire que si elles ne sont pas prises en

[19] Musique, mise en scène, personne ou élément mis en vedette, humour, destinataire, caractéristiques du produit, éléments visuels, slogan (Laperrière, Renaud et des Rivières-Pigeon, 2010).

considération dans la construction de connaissances nouvelles, les représentations des élèves, notamment celles provenant de leurs expériences de communication antérieures, auront possiblement un impact sur leur performance.

4.3 Obstacles liés aux conditions de mise en œuvre

L'expérimentation des SD en contexte d'enseignement, dans un environnement parfois imprévisible, a fait émerger d'autres obstacles, dont les deux suivants : la gestion du matériel électronique et la gestion du temps. Comme nous avons utilisé plusieurs extraits audiovisuels lors de la mise en situation des SD et dans certains ateliers, notamment ceux portant sur des fonctions de l'intonation, il y a eu beaucoup de matériel électronique à gérer, ce qui ne faisait pas partie de la routine de nos collaborateurs. Certains d'entre eux ont dû, entre autres, composer avec l'utilisation d'un projecteur « mobile[20] », entrainant des perturbations dans la disposition physique de la classe et, parfois, au sein du groupe d'élèves[21]. Nous ne remettons toutefois pas en question l'usage d'extraits audiovisuels dans les SD, dans la mesure où les élèves ont dit avoir beaucoup appris de leur utilisation. La gestion du temps s'est également révélée un défi de taille. Au départ, les enseignants souhaitaient que les SD se déroulent sur un temps relativement court (cinq à six périodes de 75 minutes), mais nous nous sommes rapidement aperçue que nous manquions de temps pour tout faire. C'est d'ailleurs un problème qui a été soulevé à de nombreuses reprises par les élèves lors de l'évaluation des SD : le rythme était trop rapide à certains moments et les mises en pratique étaient parfois trop courtes, ce pour quoi nous envisageons l'ajout d'une séance de cours à chacune des SD.

CONCLUSION

Bien que leur mise en œuvre ait fait surgir des obstacles, les SD élaborées et expérimentées dans le cadre de notre recherche sont valides sur le plan didactique, dans la mesure où les contenus enseignés sont pertinents eu égard aux prescriptions ministérielles, que leur organisation est cohérente et que la mise en œuvre du produit de notre ingénierie didactique a engendré des gains pour les

---

20 E3-2 et E4-2 ont dû utiliser un projecteur mobile, tandis que E3-1 et E4-1 disposaient d'un tableau blanc interactif dans leur local.

21 Les projecteurs mobiles requérant un branchement temporaire, il y a eu certains moments de flottement dans le déroulement de la SD, ce qui a parfois entrainé quelques turbulences du côté des élèves.

apprentissages des élèves (Schneuwly et Bain, 1993 ; Dolz et Schneuwly, 1997). En effet, tant l'expérimentation des SD par nos collaborateurs que leur évaluation par les élèves ont montré que la planification des contenus était efficace et que la hiérarchisation de ces derniers permettait leur appropriation par les élèves en vue de leur réinvestissement dans la production finale. En outre, la souplesse de l'organisation des SD a permis des ajustements en cours d'expérimentation, une condition essentielle à une utilisation optimale du dispositif dans des contextes d'enseignement diversifiés. Enfin, nos observations directes et l'analyse des transcriptions générées à partir des films de classe ont également montré que les élèves avaient progressé au terme de chacune des SD ; une amélioration significative ayant été notée entre les productions initiales et finales. En 3e secondaire, les principales lacunes observées dans les productions initiales étaient l'absence d'échanges, de progression du propos entre les élèves (à tour de rôle, chaque élève énonçait son point de vue sur la question posée) ainsi que de justification (quelques élèves ont utilisé un marqueur de relation tel que « parce que » à la suite de l'énonciation de leur point de vue, mais sans plus). Lors de la production finale, par contre, tous les élèves sont parvenus à formuler une appréciation en s'appuyant sur des éléments du conte à propos duquel ils discutaient et à faire progresser l'échange. En 4e secondaire, les élèves ayant pris part aux productions initiales ont formulé de très courtes critiques, sans parvenir à utiliser les mots justes (vocabulaire technique relatif aux stratégies publicitaires) ou à produire une justification complète (peu de vocabulaire subjectif et de marques énonciatives, absence de marqueurs de relation et de conclusion). En revanche, lors des productions finales, nous avons noté une très nette amélioration de la capacité des élèves à faire adéquatement usage du vocabulaire propre aux stratégies publicitaires, ce qui leur a permis de formuler des justifications plus développées (liens marqués entre l'efficacité d'un message publicitaire et les stratégies publicitaires qui y sont utilisées).

Certes, les obstacles identifiés ont une incidence sur l'efficacité de l'utilisation des SD, mais ils dépendent de plusieurs facteurs, dont il faut tenir compte pour en faire une analyse plus fine devant mener à une meilleure compréhension permettant ensuite de proposer les remédiations nécessaires. Le principal obstacle à surmonter pour la mise en œuvre efficace de SD destinées à l'enseignement de genres oraux est l'influence des représentations des enseignants et des élèves à propos de certains aspects de la communication orale, notamment celles relatives aux caractéristiques du français parlé ou aux genres

eux-mêmes (particulièrement l'exposé oral) ainsi que celles découlant de leurs pratiques antérieures d'enseignement ou d'apprentissage de la communication orale et de leur expérience de locuteur. Aussi l'intérêt d'un travail collaboratif d'ingénierie didactique tel que le nôtre réside dans la possibilité de jouer sur deux registres à la fois, en conciliant la recherche et la formation : non seulement avons-nous une vision plus claire des spécificités relatives aux pratiques d'enseignement de la communication orale dans le cadre de la mise en œuvre de SD, mais nous avons également ciblé au passage les besoins de formation de nos collaborateurs en identifiant les éléments des SD nécessitant un accompagnement plus soutenu, tels que les caractéristiques du français parlé ou la conduite langagière justificative, nouvellement arrivée dans les prescriptions ministérielles québécoises.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles : Mardaga.

ARTIGUE, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, *9*(3), 281-308.

ARTIGUE, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *8*, 59-72.

BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

BÉGUELIN, M.-J. (Éd.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

BERGERON, R. (2007). Introduction : quelques réflexions sur l'évolution de la didactique du français oral et sur certains postulats. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 14-21). Québec : Presses de l'Université du Québec.

BROUSSEAU, G. (2010). Premières découvertes des obstacles épistémologiques et didactiques, en mathématiques. *Dossier thématique*, *1*. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://guy-

brousseau.com/541/presentation-du-dossier-1-«-obstacles-epistemologiques-»/

CHARTRAND, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, *19*(1). Consulté le 21 avril 2017 dans : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__cc82ecea3b6f__Article_S.-G._Chartrand_Correspondance_19-1_1_.pdf

CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. & SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Québec : Didactica. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf.

DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre recherches universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 371-393.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). Curriculum et progression : la production de textes écrits et oraux. Dans *Défendre et transformer l'école pour tous*, *Marseille*, *3-5 octobre 1997* (12 p.). Marseille : IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. Consulté le 21 avril 2017 dans : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

DOLZ, J, NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit : notes méthodologiques* (4 vol.). Bruxelles : De Boeck.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. Consulté le 21 avril 2017 dans : https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777.

GOIGOUX, R. & CÈBE, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation : les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés*

d'apprentissage des élèves. Conférence de clôture du 9e colloque international de *Recherche en éducation et formation (REF)*, Université de Nantes, 19 juin 2009. Consulté le 21 avril 2017 dans : https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document.

GOIGOUX, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant : à quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile ? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Éd.), *Les didactiques en question(s) : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.

GROUPE ICOR. (2013). *Convention ICOR : mise à jour janvier 2013*. Consulté le 21 avril 2017 dans le site du groupe de recherche Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR) : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf.

LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation orale chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34*, 119-144.

LAPERRIÈRE, J.-P., RENAUD, L. & DES RIVIÈRES-PIGEON, C. (2010). Les stratégies publicitaires qui plaisent aux jeunes : une présence accrue sur les chaines jeunesses. Dans L. Renaud (Éd.), *Les médias et la santé : de l'émergence à l'appropriation des normes sociales* (pp. 163-172). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MÉLS). (2011). *La progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

PARADIS, P. (2006). *Guide pratique des stratégies d'enseignement et d'apprentissage*. Montréal : Guérin.

ROULET, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique française*, *8*, 111-140.

SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles. Dans L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (Éd.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

SÉNÉCHAL, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois.* Mémoire de maitrise, non publié. Québec : Université Laval.

SURIAN, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligagoires.* Thèse de doctorat, Université de Genève, Suisse. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:79570.

VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

« J'enseigne et j'évalue l'oral » *Pratiques effectives au 3e cycle du primaire*

Christian DUMAIS
Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Lizanne LAFONTAINE
Université du Québec en Outaouais, Canada
Joanne PHARAND
Université du Québec en Outaouais, Canada

INTRODUCTION

Bien que les pratiques déclarées et effectives en lien avec l'enseignement de l'oral soient plus documentées en Europe qu'il y a 20 ou 30 ans (Dumortier, Dispy et Van Beveren, 2012 ; De Pietro et Gagnon, 2013 ; Surian et Gagnon, 2014), force est de constater que peu de recherches font état de pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral à la fin du primaire au Québec (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Nolin, 2013). De telles recherches sont pourtant nécessaires, notamment pour la formation initiale et continue des enseignants. Notre équipe de recherche a donc mis en place une recherche-action-formation (RAF) (Guay et Prud'homme, 2011) en collaboration avec quatre enseignantes du 3e cycle du primaire (élèves de 10 à 12 ans), et ce, à partir des besoins de formation en oral de ces enseignantes. Cette contribution fait état de la problématique et des éléments théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mettre en pratique notre RAF. La méthodologie et des résultats des années 1 et 2 du projet sont présentés afin de rendre compte des compétences à l'oral des élèves et du renouvèlement des pratiques des enseignantes.

PROBLÉMATIQUE

Même si l'oral est mis en pratique en classe du primaire au Québec, son enseignement est encore très limité (Nolin, 2013). Dans les pratiques déclarées à ce sujet, les enseignants disent l'évaluer puisqu'une note au bulletin est exigée, cela même s'ils ne savent pas toujours comment faire (Lafontaine et Messier, 2009). De plus, malgré une place importante accordée à l'oral dans les documents ministériels québécois, les pratiques effectives d'enseignement et d'évaluation de l'oral, notamment celles des enseignants de 3e cycle du primaire (élèves de 10-12 ans), sont peu connues (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Plessis-Bélair et Cauchon, 2010). Actuellement, à notre connaissance, il n'y a pas de dispositif didactique concret pour les classes du primaire qui appuierait les pratiques d'enseignement, permettant ainsi aux enseignants de choisir des pratiques d'évaluation en adéquation avec l'enseignement donné, et qui les guiderait afin qu'ils puissent effectuer des changements dans leurs pratiques (Lafontaine et Le Cunff, 2005 ; Plessis-Bélair et Cauchon, 2010). De plus, peu de données de recherches documentent la transition primaire-secondaire en ce qui concerne la langue orale (Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015). Il s'avère pourtant important de bien former les élèves, d'une part afin de leur assurer une meilleure maitrise du langage de l'école dans toutes les disciplines (registre de langue plus soutenu, variété et spécificité du vocabulaire, etc.) et favoriser ainsi leur entrée au secondaire (Snow, 1991) et, d'autre part, afin qu'ils soient des locuteurs compétents au quotidien.

C'est dans cette optique que nous menons présentement une RAF sur l'oral auprès d'enseignantes du 3e cycle du primaire. Ce sont les problèmes rencontrés par ces enseignantes dans leur pratique qui ont été le point de départ de cette recherche[1]. En ce sens, nous répondons à une exigence du Conseil supérieur de l'éducation du Québec qui affirmait déjà en 2003 que « trop de réformes éducatives ont échoué en matière de transformation des pratiques pédagogiques et de gestion, faute de formation et d'accompagnement adéquats et suffisants » (p. 54). Dans le même ordre d'idées, dans un avis[2] publié en 2015, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) formule deux recommandations touchant spécifiquement à la langue orale : « Le Conseil recommande que le ministère de l'Éducation assure une

---

[1] Ces problèmes ont été identifiés avec les enseignantes lors d'une rencontre préparatoire à la recherche en septembre 2013. Ils sont décrits dans la section méthodologie.

[2] L'avis s'intitule *Rehausser la maitrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire.*

formation continue aux conseillers pédagogiques, particulièrement en ce qui concerne les avancées didactiques et disciplinaires ; cette formation doit mieux les outiller pour l'enseignement du français, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral » (recommandation 5, p. 39) et « Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'accorder une attention plus grande à l'enseignement et à la correction du français oral, particulièrement au primaire » (recommandation 11, p. 42). Nous sommes d'avis que la recommandation 5 s'adresse également aux enseignants qui sont les premiers intervenants auprès des élèves. De plus, par cette recherche, nous voulons faire état de pratiques effectives en oral et ainsi documenter les changements de pratique des enseignantes participant à notre recherche. La RAF nous a semblé la démarche la plus appropriée pour explorer cette zone d'ombre de la didactique de l'oral au primaire québécois et pour apporter de nouveaux résultats de recherche.

CADRE THÉORIQUE

Certains travaux en didactique de l'oral postulent qu'il est nécessaire de considérer l'oral comme un objet d'enseignement (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2007 ; Dumais *et al.*, 2015). Dans cette perspective, l'enseignant doit être en mesure d'identifier des éléments enseignables d'un genre, d'une conduite discursive ou d'un acte de parole, et de les inscrire dans une démarche didactique permettant une exercisation de l'oral en classe par les élèves et aboutissant à une production finale (Lafontaine et Dumais, 2014). L'oral objet d'enseignement peut notamment être travaillé à partir de genres (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2007, 2011). Ces genres sont des pratiques sociales de référence (par exemple : le débat, la critique cinématographique et la discussion). Ils permettent de travailler des objets précis de l'oral (De Pietro et Schneuwly, 2003 ; Lafontaine, 2007). Par exemple, pour le genre *débat*, il est possible d'enseigner la structure dudit genre, le registre de langue adapté à la situation de communication, l'intonation, l'argumentation, la réfutation, etc. Cela fait, il devient possible de définir clairement des contenus d'évaluation. Cette façon de concevoir l'oral rejoint certaines activités proposées dans les documents ministériels québécois ainsi que les besoins de formation des enseignantes explicités dans le déroulement de la recherche, section méthodologie.

Le dispositif didactique retenu pour structurer l'enseignement de l'oral dans cette recherche est le modèle didactique de la production orale de Lafontaine (2001, 2011), présenté à la figure 1.

Figure 1 : Modèle didactique de la production orale en classe de français langue d'enseignement (Lafontaine, 2001, p. 218 ; 2011, p. 12)

1- Intention de communication.

2- Situation de communication : intégration des pratiques de lecture, d'écriture et d'oral ; types de sujets présentés aux élèves : signifiants et non signifiants ; prise en compte des intérêts des élèves ; prise en compte de l'auditoire.

3- Activités d'oral planifié :

3.1 Production initiale.

3.2 État des connaissances des élèves.

3.3 Ateliers formatifs en oral selon quatre types : apprentissage des rôles à jouer, apprentissage lié aux types de pratiques, apprentissage lié aux faits de langue, apprentissage des techniques d'écoute. Les étapes des ateliers formatifs sont celles de Dumais (2011a).

3.4 Production finale et évaluation finale précédées d'évaluations formatives (autoévaluation, évaluation par les pairs, grilles d'observation, etc.).

4- Impact sur l'élève : prise en charge de sa communication orale.

Ce modèle a notamment été inspiré de la « séquence didactique » de Dolz et Schneuwly (1998), mais il s'en distingue par la manière d'envisager les paramètres de la situation de communication, les types d'ateliers et les outils d'évaluation de l'oral (voir figure 1). En effet, le modèle de Lafontaine (2001, 2011) propose quatre paramètres de la situation de communication : 1) l'intégration de pratiques de lecture, d'écriture et d'oral dans le cadre du projet de communication choisi ; 2) les types de sujets présentés aux élèves : signifiants, car partant directement de leurs intérêts, et non signifiants, car étant parfois loin des préoccupations immédiates des élèves (lecture imposée, sujet relié à la culture, etc.). Les enseignants présentent les sujets non signifiants par des mises en situation visant à capter l'intérêt des élèves pour le sujet choisi ; 3) prise en compte de l'intérêt des élèves dans l'organisation du projet d'oral : activités réalisées en équipe, costumes et accessoires, rôles, etc. ; 4) prise en compte de l'auditoire : rôle actif de l'auditoire dans le projet, par exemple la participation à une période de questions, l'évaluation par les pairs, les rôles de gestion, etc.

Ce modèle prévoit quatre types d'ateliers « formatifs », soit l'apprentissage des rôles à jouer (selon le genre : intervieweur, animateur de débat, etc.), l'apprentissage lié aux types de pratiques (structure du genre), l'apprentissage lié aux faits de langue (différents objets de l'oral tels que le regard, la prononciation, etc.) et l'apprentissage des techniques d'écoute (objets de l'oral liés à l'écoute, par exemple la reformulation et les procédés de relance). Ces types

d'ateliers sont soutenus par le modelage[3] de l'enseignant et parfois des élèves. Par exemple, dans un atelier portant sur l'apprentissage de faits de langue, l'enseignant modèle les débits rapide, lent et normal et les élèves les commentent.

Les six étapes de l'atelier formatif de Dumais (2011a) ont également été ajoutées au modèle, à savoir 1) l'élément déclencheur : présenter un contrexemple et un exemple de l'objet d'oral choisi afin de susciter une réaction et un intérêt chez l'élève ; 2) l'état des connaissances des élèves : retour avec eux sur leurs observations à la suite du contrexemple et de l'exemple afin de voir ce qu'ils connaissent de l'objet et ce qu'ils ont remarqué ; 3) l'enseignement : enseignement explicite de l'objet d'oral selon des modalités choisies par l'enseignant (modelage, création d'un référentiel, prise de notes par les élèves, etc.) ; 4) la mise en pratique : activités permettant une exercisation de l'objet en classe ; 5) le retour en grand groupe : questionnement sur ce qui a été appris lors de la mise en pratique, retour sur les éléments moins bien compris ; 6) la réflexion métacognitive : travail réflexif qui peut se faire de diverses manières (carte conceptuelle, journal de bord, dessin, fiche réflexive, etc.) afin de garder des traces des apprentissages réalisés.

Finalement, s'ajoutent à ce modèle des outils d'évaluation en cours d'apprentissage que l'enseignant peut utiliser pour garder des traces des apprentissages des élèves tels que la grille d'observation et d'évaluation, le portfolio, le journal de bord, etc.

Ajoutons que le modèle choisi permet la collaboration entre les élèves pour favoriser les apprentissages (Dumais, 2008, 2010) et entre les enseignantes pour élaborer des projets d'oral sous forme de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et pour s'entraider dans l'enseignement. Dans le modèle retenu, nous avons privilégié l'évaluation par les pairs (Dumais, 2008, 2010, 2011b), qui peut se faire en trois temps : autoévaluation, rétroaction des pairs et évaluation de l'enseignant. L'évaluation par les pairs peut être utilisée à tout moment dans le modèle : lors de la production initiale lorsque les élèves s'observent, lors des ateliers formatifs, notamment à l'étape de la mise en pratique, et lors de l'évaluation finale. L'évaluation par les pairs permet d'analyser les prises de parole des pairs en identifiant les forces et les éléments à améliorer afin de leur donner des commentaires constructifs ; et elle amène aussi les élèves à réfléchir et à analyser leur propre prise de parole (autoévaluation). Selon les travaux de Dumais

---

[3] Lorsqu'il y a modelage, l'objet de l'oral est mis en pratique par l'enseignant ou l'élève qui réfléchit à voix haute en plus de commenter les actions qu'il fait. Les élèves peuvent par la suite faire part de ce qu'ils ont observé et compris du modelage.

(2008, 2010), le fait d'évaluer un pair, c'est-à-dire de lui faire part des forces et des éléments à améliorer de sa prise de parole, tout en expliquant pourquoi et comment faire, favorise les apprentissages de celui qui reçoit les commentaires ainsi que de celui qui les émet. D'autres recherches ont également montré l'effet positif de l'évaluation par les pairs sur les apprentissages des élèves (Li, Liu et Steckelberg, 2010 ; Topping, 2005).

QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre question de recherche est la suivante : comment des enseignantes québécoises du 3e cycle du primaire adaptent-elles et mettent-elles en place un dispositif didactique et des outils d'évaluation en oral ? Il est important de mentionner que la recherche-action-formation exige, comme son nom l'indique, deux types d'objectifs : des objectifs de formation et des objectifs de recherche. Au plan de la formation, nos objectifs visent : 1) à former quatre enseignantes à la didactique de l'oral à partir de leurs besoins ; 2) à adapter avec elles un dispositif didactique et des outils d'évaluation en oral ; 3) à mettre en pratique le dispositif didactique et les outils d'évaluation dans leur classe. Au plan de la recherche, nos objectifs sont : 4) analyser la mise en pratique du dispositif et des outils d'évaluation par les enseignantes ; 5) rendre compte du renouvèlement de leurs pratiques. Nous avons travaillé avec deux groupes expérimentaux (GE), constitués de deux enseignantes de 3e cycle du primaire œuvrant à l'école 1 (une de 5e année, GE5, et une de 6e année, GE6[4]) et deux groupes témoins (GT) formés de deux enseignantes du 3e cycle du primaire travaillant à l'école 2 (une de 5e année, GT5, et une de 6e année, GT6). Le fait d'ajouter deux GT à notre recherche, même si nos résultats ne sont pas généralisables, permet de mieux comprendre en quoi le modèle didactique pourrait s'avérer efficace au 3e cycle du primaire, et ce, de trois manières : a) en comparant les résultats d'une prise de parole semblable faite au début et à la fin de l'expérimentation dans les GE et GT ; b) en documentant par un journal de bord ce que font les enseignantes des GE et celles des GT ainsi qu'en recueillant leurs outils pédagogiques afin de voir ce qui peut être efficace ou non en oral ; c) en documentant ce que font des GT dans leur pratique, ce qui permet de mieux comprendre les retombées d'une intervention didactique dans les GE et à l'an 2 dans les GT (Lafontaine, 2007). Cette contribution rapporte quelques résultats en lien avec les

4 GE5 et GT5 : 5e année primaire, élèves de 10-11 ans ; GE6 et GT6 : 6e année, élèves de 11-12 ans.

années 1 et 2 de cette recherche qui se déroule sur trois ans et qui prend fin en juin 2017.

MÉTHODOLOGIE

La recherche-action-formation (RAF) est reconnue pour générer des connaissances au sujet d'une situation pédagogique (Guay et Prud'homme, 2011), ici l'enseignement et l'évaluation de l'oral, par l'entremise de rencontres praticiens-chercheurs collaborant à la construction d'un outil, ici les projets d'oral sous forme de SAÉ. La RAF « repose sur l'idée que la recherche a avantage à s'orienter vers l'action, à s'ancrer dans l'expérience et à s'inscrire dans une perspective participative où praticiens et chercheurs collaborent à la solution de problèmes liés au développement de la pratique » (Guay et Prud'homme, 2011 : 190-191), ici les problèmes soulevés par les enseignantes participantes avant de commencer la formation et qui sont précisés plus bas dans la section « déroulement de la recherche ». La RAF propose une méthodologie rigoureuse et souple à la fois préconisant une démarche itérative qui favorise un va-et-vient continu entre ses trois facettes : *recherche* (améliorer l'état des connaissances sur la situation pédagogique, soit l'enseignement et l'évaluation de l'oral), *action* (provoquer un changement aux composantes de ladite situation), *formatio*n (participer au développement des personnes qui vivent la situation pédagogique) (Dolbec et Clément, 2004 ; Guay et Prud'homme, 2011).

Échantillon

Nos participantes sont 4 enseignantes de 3e cycle du primaire de 2 écoles et leurs 163 élèves (95 à l'an 1 et 68 à l'an 2). Il s'agit d'un échantillon de convenance (Gaudreau, 2011). À l'an 1, l'expérimentation s'est réalisée dans les classes des quatre enseignantes (GE5, GE6, GT5 et GT6). Toutefois, à l'an 2, l'enseignante GE5 n'a pu faire partie du projet ayant changé de cycle d'enseignement. De plus, lors de cette deuxième année, l'enseignante GT6 a enseigné en 5e année du primaire plutôt qu'en 6e année comme cela était prévu au départ (GT5 est devenu GT5A et GT6 est devenu GT5B). Il y avait donc trois enseignantes à l'an 2 (GE6, GT5A et GT5B). Mentionnons que les enseignantes des GT n'ont reçu aucune formation lors de l'an 1 de la recherche. La formation a été offerte à ces enseignantes l'année suivante. En accord avec les principes de la RAF, ces quatre enseignantes ont fait partie de l'équipe de recherche, qui était aussi composée de trois chercheurs et de deux assistants de recherche.

Instruments de collecte et méthode d'analyse des données

Pour le volet *recherche*, aux ans 1 et 2, nous avons fait remplir aux enseignantes des GE et GT un questionnaire pré- et post- enseignement et évaluation de l'oral afin de connaitre leurs perceptions, opinions et connaissances au sujet de la didactique de l'oral et de leurs propres pratiques. Nous avons aussi réalisé des entrevues semi-dirigées avec chacune d'elles pour mettre en mots des informations, pensées, émotions, intentions, conceptions et exemples reliés à la démarche de RAF et aux démarches personnelles des enseignantes GT, cela à la fin de chaque année de la recherche. La méthode d'analyse de contenu retenue est l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003).

Pour le volet *formation*, chaque journée de formation a été enregistrée en vue d'une synthèse la plus fidèle possible du déroulement et des propos échangés. Ces données ont été transcrites sous la forme de comptes rendus *in extenso*. Le tableau 1 présente le contenu des journées de formation.

Tableau 1 : Volet formation, ans 1 et 2

<table>
<tr><td>AN 1
GT : une demi-journée pour informations sur le projet et collecte de données</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">An 1 GE et an 2 GT : cinq journées de formation sur des aspects précis de l'oral (enseignement, observation, évaluation, ateliers)
Retour sur les comptes rendus in extenso, discussions, entrevues de groupe sur la compréhension des enseignantes, questions, ajustements, etc.
An 2 GE et GT : formation commune GE-GT pour partage des expériences</td></tr>
<tr><td></td><td>An 2 GE : deux journées complémentaires de formation en oral
Discussions, entrevues de groupe sur la compréhension des enseignantes, questions, ajustements, etc.</td></tr>
</table>

Pour le volet *action*, nous avons filmé les séances d'enseignement de l'oral dans les GE et GT aux ans 1 et 2 (prétests GE-GT, SAÉ GE, enseignement habituel GT an 1 et SAÉ an 2), nous avons recueilli les documents créés par les enseignantes et nous avons analysé leur enseignement à l'aide d'une grille d'observation non participante validée dans la recherche de Lafontaine (2001). Cette grille, fort simple, était divisée en trois parties : informations générales sur la classe

(nombre d'élèves, durée de la séance, disposition des élèves, matériel utilisé), section enseignant et section élèves. Dans ces deux sections étaient notées des informations au regard de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral ainsi que de la participation des élèves (forces, faiblesses, attitudes, etc.). Nous avons créé des grilles d'évaluation des genres oraux choisis par les enseignantes (GE : débat ans 1 et 2 ; GT : capsule d'information et publicité an 1 ; GT : critique cinématographique sous forme de table ronde an 2) dont les critères ont été déterminés à partir de ce qui est proposé dans les documents ministériels en usage dans les écoles québécoises : *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), *Progression des apprentissages en communication orale* (MELS, 2011) et *Cadre d'évaluation des apprentissages au primaire* (MELS, 2012). De 9 à 19 objets d'enseignement de l'oral, selon le genre retenu, ont été évalués en prétest et posttest, sur une échelle de 0 à 2 (0 : non réussi ; 1 : réussi à l'occasion ; 2 : réussi de façon satisfaisante). À titre d'exemple, le tableau 2 présente les critères d'évaluation utilisés lors des prises de parole de l'an 1. Ces critères sont formulés selon la terminologie issue des programmes ministériels québécois utilisés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 2 : Critères d'évaluation[5] des genres oraux de l'an 1 (MELS, 2011)

GT : publicités et capsules d'information	GE : débat farfelu
Information donnée ou reçue à propos d'un sujet exploré	Proposition ou prise en compte d'arguments
Respect de l'intention	Respect de l'intention
Intervention au moment approprié	Intervention au moment approprié
Engagement dans l'échange selon le contexte privilégié	Engagement dans l'échange selon le contexte privilégié
Choix des idées – pertinence	Choix des idées – pertinence
Choix des idées - suffisance (nombre d'idées)	Choix des idées - suffisance (nombre d'idées)
Conduites sociales adéquates	Organisation des idées : enchainement des propos avec ce qui précède, ajout d'idées nouvelles pour faire avancer le propos, reprise d'idées émises, etc.
Registres de langue	Conduites sociales adéquates

[5] L'absence de certains critères d'évaluation d'un genre à l'autre peut s'expliquer entre autres par le fait que le critère d'évaluation n'était pas pertinent au genre en question (par exemple le critère *Écoute attentive selon la formule retenue* pour les genres *publicité* et *capsule d'information*) ou encore que l'évaluation n'a pas été possible en raison de contraintes techniques (par exemple, le *regard* n'a pas pu être évalué dans le genre *débat farfelu*, car les enregistrements ne permettaient pas de bien voir le regard des élèves).

Prononciation	Écoute attentive selon la formule retenue
Volume	Intégration des idées
Rythme et débit	Registres de langue
Intonation	Prononciation
Articulation	Volume
Regard	Richesse du vocabulaire
Posture	
Geste	
Mimique	
Richesse du vocabulaire	
Syntaxe	

Finalement, les chercheurs et les enseignantes des GE et GT ont tenu un journal de bord afin de faire rapport des observations qu'elles-mêmes avaient recueillies.

Déroulement de la recherche

Notre RAF s'inscrit dans le courant de la recherche-action et est organisée selon le modèle de Dolbec et Clément (2004) qui comporte six étapes : 1) point de départ, 2) clarification de la situation, 3) planification de l'action, 4) action, 5) évaluation, 6) partage du savoir généré. Notons que le volet *formation* est inclus dans les étapes 1 à 3. Le déroulement selon les deux groupes de participantes est maintenant présenté en précisant les liens avec le modèle de Dolbec et Clément (2004).

An 1 de la recherche. À l'automne 2013, nous avons formalisé le déroulement de la recherche avec les quatre enseignantes (étape 1 du modèle de Dolbec et Clément). Nous avons fourni six ordinateurs portatifs à chacune des classes, avec tout l'équipement nécessaire pour filmer les activités. Nous avons ensuite identifié, d'une part, les insatisfactions exprimées par les enseignantes quant à leurs pratiques (étape 2) : malaise à enseigner et à évaluer l'oral, pratiques intuitives insatisfaisantes et non appuyées par la recherche, matériel didactique plus ou moins adéquat, notation plutôt subjective des prises de parole, méconnaissance à propos du fonctionnement de la compréhension orale. D'autre part, nous avons identifié avec elles leurs besoins de formation afin de renouveler leurs pratiques : circonscrire l'oral (production et compréhension), mieux comprendre les documents ministériels en oral, connaitre un modèle didactique de l'oral, améliorer l'évaluation de l'oral, approfondir la connaissance des objets de l'oral et élaborer des projets selon certains genres sous forme de SAÉ.

Nous avons alors amorcé la formation à l'an 1 – avec les enseignantes GE seulement – et choisi avec elles le genre oral à travailler, soit le débat farfelu[6], et nous les avons formées à la didactique de l'oral et à son évaluation. Le prétest (production initiale), soit les premiers débats farfelus réalisés sans formation préalable de notre part, a été filmé dans chaque classe (étape 2). À l'hiver 2014, un travail spécifique sur le genre « débat farfelu » a été fait avec les enseignantes GE afin qu'elles s'approprient ce genre. Le modèle didactique et les outils d'évaluation ont été adaptés sous forme de SAÉ (étape 3). Au printemps 2014, les enseignantes des GE ont expérimenté la SAÉ et réalisé un posttest filmé, soit les débats farfelus faits par les élèves et l'enseignement par ateliers de différents objets choisis de l'oral (étape 4).

Parallèlement, les enseignantes des GT ont enseigné l'oral à leur manière et filmé elles aussi un prétest et un posttest (genre *publicité* GT5 et genre *capsules d'informations* GT6), ce qui a permis de collecter des données comparatives pour voir l'effet du dispositif retenu sur l'apprentissage des élèves (étape 5). En effet, à la fin de la collecte de données de l'an 1, nous avons comparé les résultats entre les prétests et les posttests des GE afin de voir s'il y avait une amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves. Nous avons fait de même avec les résultats des GT, ce qui nous a permis d'analyser les effets du dispositif didactique comparativement à l'enseignement de l'oral habituel fait par les enseignantes des GT.

An 2 de la recherche. À l'an 2, soit à l'automne 2014, les enseignantes des GT ont reçu la même formation en oral que celles des GE de l'an 1 puisqu'elles avaient fait part des mêmes préoccupations et besoins de formation. Elles ont cependant choisi le genre oral « critique cinématographique ». Elles ont filmé la production initiale des élèves (le prétest), reçu ensuite la formation en enseignement et en évaluation de l'oral et développé une SAÉ sur ce genre (étapes 2 et 3). Elles ont expérimenté cette SAÉ en mars 2015 (étape 4). Parallèlement, l'enseignante GE6 a planifié une nouvelle SAÉ, sur le débat académique[7], puisqu'elle recevait les élèves de l'enseignante du GE5 de

---

6 Le débat farfelu présente des thèmes loufoques (manger une pizza carrée ou ronde par exemple) et facilement accessibles aux élèves afin de leur permettre de développer des stratégies argumentatives. Les élèves sont en équipes de six, trois par position. Il y a un animateur qui présente le thème et les participants, et qui gère les tours de parole. La structure est la suivante : reformulation de l'argument de l'adversaire, réfutation et nouvelle idée. La durée totale du débat est d'une dizaine de minutes, chaque élève ayant ainsi deux ou trois tours de parole (Lafontaine, 2011).

7 Le débat académique présente un sujet d'actualité pour lequel il y a deux positions : pour ou contre. Les élèves, en équipes de six, sont divisés en deux camps. Il y a un animateur qui présente les participants, gère les tours de parole, présente le sujet et fait la clôture du

l'an 1 qui avaient donc déjà fait la SAÉ sur le débat farfelu l'année précédente. Toutefois, même si l'enseignante GE6 a planifié une nouvelle SAÉ, celle-ci portait sur un genre similaire à l'an 1 et permettait d'aller plus loin dans l'enseignement de l'oral et du débat avec des élèves déjà connus à l'an 1 de la recherche. À la fin de l'an 2, nous avons encore une fois comparé les résultats entre les prétests et les posttests de chaque groupe afin de voir s'il y avait eu amélioration de la compétence à communiquer oralement des élèves.

Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Le modèle didactique de Lafontaine (2001, 2011) a été opérationnalisé sous forme de SAÉ tel qu'exigé par les prescriptions ministérielles (MÉQ, 2001). Nous avons utilisé le gabarit de SAÉ de Garnier et Lafontaine (2012) validé dans une recherche antérieure. Une SAÉ propose trois phases : 1) préparation (mise en situation, activation des connaissances antérieures des élèves, objectifs du projet, production attendue), 2) réalisation (activités d'apprentissage à réaliser selon les objectifs de la SAÉ et accompagnement fait par l'enseignante, évaluations en cours d'apprentissage et en fin de projet) et 3) intégration (synthèse des apprentissages des élèves et transfert de leurs apprentissages).

Le tableau 3 décrit ces SAÉ qui intègrent le modèle didactique. De plus, afin d'illustrer les étapes de l'atelier formatif et de donner un exemple concret d'un enseignement d'un objet de l'oral, l'atelier formatif sur la reformulation mis en œuvre par les enseignantes des GE5-6 de l'an 1 figure en annexe.

débat. La durée est d'une dizaine de minutes, ce qui permet à chaque élève d'avoir deux tours de parole. Les élèves s'expriment à tour de rôle, un camp à la fois. La structure est la suivante : reformulation de l'argument de l'adversaire, réfutation et nouvelle idée. (Lafontaine, 2011)

Tableau 3 : SAÉ en oral selon le modèle didactique de Lafontaine (2001, 2011)

<table>
<tr><td colspan="3">Étape 1 : intention de communication
- SAÉ sur le genre débat farfelu : débattre au sujet de règlements de classe farfelus afin d'en adopter un pour une journée et écrire une lettre d'opinion à la directrice de l'école afin de la convaincre de choisir un nouveau règlement parmi ceux débattus
- SAÉ sur le genre débat académique : lire sur des thèmes liés à la consommation responsable, débattre de ces thèmes et écrire une lettre d'opinion à ce sujet
- SAÉ sur le genre critique cinématographique : réaliser une critique cinématographique sous forme de table ronde sur des films tirés de contes afin de constituer un recueil de critiques écrites et faire un club de location de films dans la classe</td></tr>
<tr><td colspan="3">Étape 2 : paramètres de la situation de communication
- Intégration des compétences de la discipline « français » : oral, lecture et écriture selon les SAÉ
- Sujets signifiants : règlements farfelus choisis par les élèves, films choisis par les élèves ; sujet non signifiant : consommation responsable, rendu signifiant par une mise en situation de l'enseignante
- Prise en compte de l'intérêt des élèves : activités d'oral public et en équipe
- Prise en compte de l'auditoire : évaluation par les pairs</td></tr>
<tr><td colspan="3">Phase de préparation de la SAÉ
Étape 3 : activités d'oral planifié
- Mise en situation
- Étape 3.1 : Visionnement des productions initiales réalisées avant le début de la SAÉ
- Étape 3.2 : État des connaissances des élèves afin de choisir les objets de l'oral à enseigner par l'entremise d'ateliers formatifs
- Présentation des produits attendus (genres à utiliser dans la production finale en lien avec les intentions de communication)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Phase de réalisation de la SAÉ
Étape 3.3 : ateliers formatifs en oral mis en pratique
Étape 3.4 : évaluations formatives en cours d'apprentissage (portfolio d'oral, fiches de travail, carte conceptuelle, fiche réflexive) et à la suite de tous les ateliers</td></tr>
<tr><td>SAÉ débat farfelu
- Atelier formatif portant sur l'apprentissage lié aux types de pratiques : structure du débat farfelu
- Atelier formatif portant sur les techniques d'écoute : reformulation</td><td>SAÉ débat académique
- Atelier formatif portant sur les types de pratiques : argumentation
- Ateliers formatifs portant sur l'apprentissage de faits de langue : marqueurs de relation et registres de langue</td><td>SAÉ critique cinématographique
- Atelier formatif portant sur les types de pratiques : justification
- Ateliers formatifs portant sur l'apprentissage de faits de langue : vocabulaire spécialisé, posture</td></tr>
</table>

- Atelier formatif portant sur l'apprentissage de faits de langue : volume de la voix - Répétition générale formative permettant de mettre en pratique le genre avant la production finale	- Répétition générale formative permettant de mettre en pratique le genre avant la production finale	- Atelier formatif portant sur les techniques d'écoute : regard dirigé vers les interlocuteurs - Répétition générale formative : en équipes, les élèves ont revu leur plan de table ronde et chacun des éléments à présenter avec le soutien de leurs enseignantes
Étape 3.5 : production finale évaluée dans toutes les SAÉ avec une grille d'évaluation élaborée selon les objets enseignés et le cadre d'évaluation des apprentissages en français oral (MÉLS, 2011)		
Phase d'intégration Étape 4 du modèle : Impact sur l'élève, prise en charge de sa communication orale - Autoévaluation des élèves par le visionnement de la production finale filmée - Retour sur la production finale : évaluation par les pairs, évaluation et rétroactions de l'enseignante - Choix des défis pour une prochaine production orale - Réalisation du produit attendu		

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE[8]

An 1

À la suite de l'évaluation, par un chercheur et un professionnel de recherche, de toutes les prises de parole des élèves de l'an 1, avant et après la mise en œuvre des SAÉ, la moyenne des résultats de tous les critères d'évaluation (voir tableau 2) pour chacun des groupes a été calculée. Cela signifie que les objets de l'oral enseignés et d'autres non enseignés, mais en lien avec le genre mis en pratique, ont été évalués. La figure 2 présente la moyenne de chacun des groupes au prétest et au posttest pour tous les critères d'évaluation (objets de l'oral).

[8] Nous aimerions remercier Raymond Nolin et Kim Chaput, assistants de recherche, pour leur précieuse aide dans l'organisation et l'analyse de nos données.

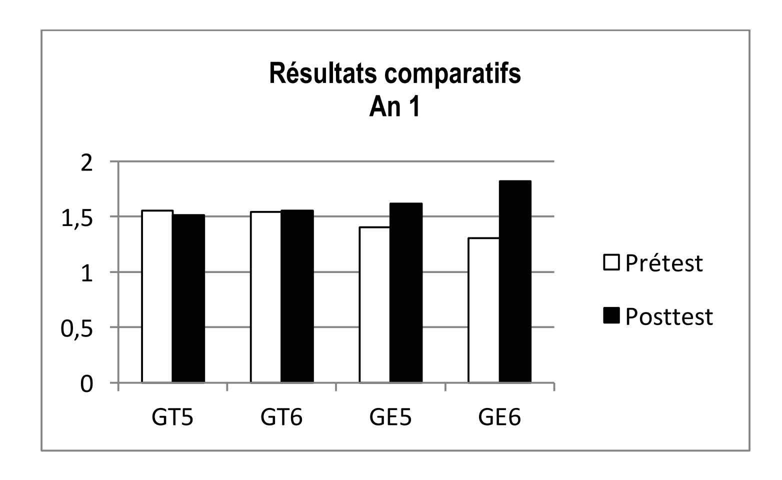


Figure 2 : Résultats GT-GE an 1 (publicité [GT5], capsule d'information [GT6], débat farfelu [GE5 et GE6])

En ce qui concerne les GT, cette figure permet de montrer qu'il y a une légère baisse pour le GT de 5e année (GT5). Pour ce qui est du GT de 6e année (GT6), il y a peu d'écart entre le prétest et le posttest. Par contre, en ce qui concerne les deux GE, on observe une progression qui permet de supposer une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Des tests *t*[9] montrent que les différences entre les résultats du prétest et du posttest ne sont pas toutes significatives. En effet, la différence n'est pas significative entre le prétest et le posttest du GT5, du GT6 et du GE5. Cependant, il y a une différence significative entre les résultats des élèves au prétest et au posttest du GE6 ($p = 0{,}000031211$). La différence entre les résultats au prétest et au posttest est de 0,516 et elle est statistiquement significative. Selon nous, cette amélioration pourrait peut-être s'expliquer par la mise en pratique du modèle didactique de production orale comme démarche, l'enseignement des objets de l'oral à l'aide des ateliers formatifs en six étapes et l'évaluation par les pairs.

Dans les GT, rappelons que les enseignantes ont enseigné l'oral à leur façon selon ce qu'elles croyaient le plus efficace pour permettre le développement de la compétence à l'oral de leurs élèves. Les résultats obtenus dans ces deux groupes semblent indiquer que leur façon

[9] Selon Gaudreau (2011), le *test t* est un procédé statistique d'analyse paramétrique qui sert à vérifier si une différence existe entre la moyenne de deux groupes. Dans ce cas-ci, il s'agit de la moyenne entre le prétest et le posttest de chacun des groupes. En recherche quantitative, il est généralement accepté d'utiliser un seuil de signification égal à 5 % ($p = 0{,}05$) (Nolin, 2013). Il s'agit de conventions arbitraires développées au cours des années par les statisticiens (Howell, 1998).

d'enseigner l'oral ne permet pas une amélioration de la compétence à l'oral des élèves. Les résultats des élèves sont semblables au prétest et au posttest.

An 2

Rappelons que, à l'an 2, l'enseignante du GE6 a modifié sa SAÉ sur le débat, car ses élèves, issus du GE5, avaient déjà travaillé ce genre, sous forme d'un débat farfelu, lors de l'expérimentation à l'an 1[10]. Les enseignantes des GT (GT5A et GT5B), elles, ont donc reçu la formation en oral et conçu ensuite leur SAÉ qu'elles ont mis en pratique pour la première fois. La figure 3 présente la moyenne de chacun des groupes en ce qui concerne le prétest et le posttest des élèves.

Figure 3 : Résultats GT-GE an 2 (critique cinématographique [GT5A et GT5B], débat académique [GE6])

D'emblée, nous devons préciser que les résultats de l'an 2 soulèvent des questions qui interrogent notre recherche. En effet, concernant les deux GT, malgré un progrès des élèves, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les résultats au prétest et au posttest. Par conséquent, il n'est pas possible d'affirmer que la progression des élèves à l'oral résulte de la mise en place du dispositif contrairement à ce que nous supposions à l'an 1.

Pour le GE6, les résultats montrent une légère baisse entre le prétest et le posttest qui peut s'expliquer par différents facteurs. Tout d'abord, les élèves de ce groupe sont ceux de l'enseignante du GE5 de l'an 1 et avaient déjà fait la SAÉ sur le débat farfelu. Ils étaient fort intéressés à travailler un autre type de débat mais, lors de la production initiale, les

[10] L'enseignante du GE5 ayant changé de cycle d'enseignement, nous ne rapportons que les résultats de l'expérimentation de l'enseignante du GE6 pour l'an 2.

besoins qui ont émergé étaient des objets plus complexes comme l'argumentation et les marqueurs de relation à l'oral. Des ateliers ont donc été développés pour les travailler. Cependant, l'argumentation occupe une place très restreinte dans le programme d'études du primaire au Québec et n'est, en général, guère travaillée dans les classes du primaire (Nolin, 2013). Comme il s'agit d'un apprentissage complexe (Golder, 1996), il semble par conséquent possible que les élèves n'aient pas pu s'améliorer grandement puisque la SAÉ a été travaillée sur une période de temps restreinte. À notre avis, il est difficile pour des élèves de 11 et 12 ans, notamment de milieu défavorisé comme dans le cas de l'école du GE6, de développer suffisamment leur compétence argumentative en quelques séances d'enseignement.

Le thème choisi peut également avoir contribué à cette diminution entre le prétest et le posttest. Dans cette recherche, les enseignantes étaient libres de choisir des thèmes qu'elles estimaient intéressants et pertinents pour les élèves. L'enseignante GE6 a choisi avec soin la thématique – la consommation responsable –, en lien avec les intérêts de ses élèves, et elle a fait une mise en situation qui a éveillé leur curiosité et leur motivation à travailler ce sujet (écoute d'un documentaire et discussion en grand groupe), mais il s'est avéré que plusieurs sous-thèmes de la consommation responsable étaient trop éloignés du quotidien des élèves. Par exemple, le fait de manger des aliments biologiques ou non, d'acheter des vêtements neufs ou usagés, de consommer des produits locaux ou importés ne correspond pas à leur réalité, en particulier pour les familles qui ne disposent pas de ressources financières suffisantes. Il était donc difficile pour les élèves de trouver des arguments qui avaient du sens pour eux lorsqu'ils faisaient leur recherche d'informations. Un thème plus inclusif s'adressant aux élèves de tous les milieux, comme l'environnement, leur aurait peut-être permis de s'investir davantage et de trouver plus d'arguments. Par ailleurs, le documentaire présenté lors de la mise en situation provenait de la France, ce qui a eu pour conséquence que le vocabulaire utilisé (par exemple « fringues ») pour parler de consommation responsable de vêtements ainsi que l'accent étaient difficiles à comprendre pour des élèves provenant d'un milieu plutôt homogène, peu ou pas exposé à différentes variétés du français.

Enfin, un autre élément qui pourrait avoir eu un effet sur le résultat du GE6 à l'an 2 est le fait que l'enseignante avait formé une équipe de *petits parleurs* (Doré, 2012 ; Florin, 1985), soit des élèves qui parlent peu en contexte scolaire, par timidité, anxiété ou difficulté langagière. Ces élèves ont été regroupés dans la même équipe de travail, afin de les

encourager à prendre la parole. Cette démarche s'est révélée fructueuse : le fait de regrouper les petits parleurs a favorisé leur engagement et les ateliers formatifs leur ont permis de développer leur confiance et de s'exercer avant la production finale. Toutefois, ces élèves ont moins suivi la structure du débat enseignée, ont plus hésité et ont moins argumenté que les autres élèves de la classe lors de la production finale, ce qui a occasionné de moins bons résultats à l'évaluation finale. Nous avons pu constater, lorsqu'il y a constitution d'une équipe de petits parleurs, que la présence de l'enseignante est d'une grande nécessité pour guider les élèves et étayer leur parole. Lors de l'expérimentation, l'enseignante n'a pas été en mesure d'offrir suffisamment de soutien à ces élèves. Néanmoins, faire partie d'une équipe de petits parleurs semble avoir été une expérience positive pour ces élèves. Ils ont pu progresser, malgré qu'ils soient restés les plus faibles du groupe.

DISCUSSION

Actuellement, malgré le fait que certaines données ne sont pas statistiquement significatives, nos observations nous amènent à penser que la mise en place du dispositif pourrait aider les élèves à améliorer leurs compétences à communiquer oralement, d'où la nécessité de poursuivre la recherche pour une troisième année et de s'intéresser plus particulièrement aux objets enseignés à l'aide du dispositif. À ce moment-ci de la recherche, il est difficile de départager précisément l'effet de l'application du modèle didactique, des ateliers formatifs et de l'évaluation par les pairs, qui inclut l'autoévaluation, sur la compétence des élèves à communiquer oralement. Il s'agit donc d'une limite de cette recherche.

D'autres limites nous semblent également présentes. Il s'avère difficile de savoir si les objets enseignés étaient adaptés au développement des élèves et si les attentes étaient réalistes étant donné le manque de données de recherche sur les capacités des élèves à l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dumais, 2014). De plus, il est complexe de déterminer l'effet du milieu sur les résultats obtenus par les élèves. Il serait pertinent de refaire les mêmes SAÉ dans des milieux différents afin de pouvoir comparer les résultats obtenus. Également, le fait que les mêmes élèves (GE5 an 1 et GE6 an 2) aient vécu pendant deux ans un travail sur un genre similaire (le débat) et qu'il n'y ait pas eu d'amélioration significative nous interroge sur le transfert des apprentissages, ici pour un genre similaire dans le contexte scolaire

(débat farfelu et débat académique), mais aussi, plus largement, dans le quotidien des élèves.

Malgré les limités évoquées, certains résultats de la recherche nous permettent de croire qu'il y a eu un renouvèlement des pratiques des enseignantes à la suite de ces deux années d'expérimentation. En effet, les questionnaires, les entrevues et le journal de bord des enseignantes font état de ce renouvèlement. Les enseignantes affirment que leurs pratiques ont évolué : elles travaillent désormais différemment les objets de l'oral. L'enseignante du GE6 affirme : « Je me rends compte que j'enseignais mal, sinon peu, l'oral [avant le projet de recherche] et que c'était difficile pour eux [les élèves] de s'améliorer. » L'enseignante du GE5 se sent plus confiante maintenant : « Je dirais qu'avant, je ne savais pas sur quel pied danser […] aujourd'hui, mon enseignement est plus teinté des objets de l'oral. » Les changements qu'elles ont effectués dans leur enseignement et leur évaluation de l'oral sont jugés positifs, même si cela a pris beaucoup de leur temps au départ. Selon les enseignantes, il y a eu des essoufflements, mais le projet a été gagnant et la SAÉ les a motivés elles et leurs élèves. Pour ces enseignantes, les différents éléments appris lors des formations sur l'oral sont utiles bien que ceux reliés à la compréhension aient été plus difficiles à mettre en place, car elles ne sont pas habituées à travailler la compréhension orale avec les élèves de cette façon. Pour l'enseignante du GT5B, cela reste à développer : « J'aimerais l'exploiter davantage l'année prochaine. C'est encore nébuleux. » Les observations des chercheurs en classe et l'analyse des pratiques des enseignantes et de leurs outils pédagogiques vont dans le même sens que les propos des enseignantes. Il a aussi été possible d'observer que les enseignantes des groupes GT évaluent maintenant seulement ce qu'elles ont enseigné. Enfin, nous avons noté que les quatre enseignantes laissent une plus grande place aux élèves dans les apprentissages concernant l'oral. Les élèves prennent davantage la parole en classe, notamment lors des ateliers formatifs : « C'est quelque chose que j'aime bien pratiquer, pratiquer mes exigences de l'oral sous forme d'ateliers. Donc, ça permet aux enfants de s'exprimer. » (GT5B)

Il a aussi été possible de voir un plus grand engagement de la part des enseignantes au fur et à mesure que la recherche avançait : « L'oral bien… ça prend une place plus importante dans mon enseignement. C'est quelque chose qu'on faisait [avant] un petit peu sur le bord de la table. » (GT5A) Elles se questionnent davantage et sont plus motivées : « Je revenais chez moi drainée cognitivement parce je me suis questionnée. » (GE6) Les enseignantes semblent avoir davantage confiance en leur compétence : « L'année prochaine ça va être mon an

3, mais après quand on sera plus ensemble, je vais être capable de me bâtir quelque chose. » (GT5B)

CONCLUSION

Il est impossible de généraliser les résultats de cette recherche étant donné le nombre limité d'enseignantes et d'élèves concernés. D'autres recherches seront nécessaires au 3e cycle du primaire et aux autres cycles. Cependant, les résultats de ces deux années nous laissent penser que l'accompagnement fait auprès des enseignantes, la collaboration chercheurs-enseignantes, notamment pour l'élaboration des SAÉ, sur la base du modèle et des outils retenus, l'enseignement que les élèves ont reçu et la place accordée à l'évaluation par les pairs pourraient favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves et le renouvèlement des pratiques des enseignantes. La poursuite de cette recherche permettra de préciser ces premiers résultats. Les enseignantes auront la possibilité, lors de la 3e année, de mettre de nouveau en pratique une SAÉ et d'être accompagnées par l'équipe de recherche. Cela aidera à mieux comprendre les effets des différents dispositifs mis en place et certaines limites évoquées précédemment. Il sera aussi possible d'observer la transformation des pratiques des enseignantes sur une période de trois ans. Au terme du projet, les enseignantes participantes seront encouragées à devenir des personnes-ressources en oral dans leurs milieux en offrant des formations à leurs collègues et à ceux d'autres commissions scolaires. Elles participeront donc à l'étape 6 du modèle de Dolbec et Clément (2004) avec les chercheurs, à savoir le partage du savoir généré.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE LA LANGUE FRANÇAISE (CSLF). (2015). *Rehausser la maitrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, *3*, 27-52.

DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013). Pratiques du débat : la constitution d'un espace public par le discours. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, *94*, 155-179.

DOLBEC, A. & CLÉMENT, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-247). Sherbrooke : CRP.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF.

DORÉ, M. (2012). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, *164*, 59-60.

DUMAIS, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de troisième secondaire : une description.* Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec. Montréal : Université du Québec.

DUMAIS, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

DUMAIS, C. (2011a). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, *24*(1), 42-44.

DUMAIS, C. (2011b). L'évaluation de l'oral par les pairs : pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, *158*, 59-60.

DUMAIS, C. & LAFONTAINE, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(2), 285-302.

DUMAIS, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

DUMAIS, C. & LAFONTAINE, L. (2015). L'atelier formatif : utile pour tous les degrés. *L'Éducateur*, *8*, 9-10.

DUMAIS, C., LAFONTAINE, L. & PHARAND, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Langage et littératie*, *17*(3), 5-27.

DUMORTIER, J.-L., DISPY, M. & VAN BEVEREN, J. (2012). *Explorer l'exposé : s'informer et écrire pour prendre la parole en classe : de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.

FLORIN, A. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : Mardaga.

GARNIER, J. & LAFONTAINE, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, *25*(4), 15-17.

GAUDREAU, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.

GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

GUAY, M.-H. & PRUD'HOMME, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.) (pp. 183-211). Saint-Laurent : ERPI.

HOWELL, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.

LAFONTAINE, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.

LAFONTAINE, L. & LE CUNFF, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne internationale*, *34*(2), 72-97.

LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière éducation.

LAFONTAINE, L & MESSIER, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et

des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34,* 119-144.

LAFONTAINE, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales.* Montréal : Chenelière éducation.

LAFONTAINE, L. & DUMAIS, C. (2014). *Enseigner l'oral c'est possible! : 18 ateliers clés-en-main*. Montréal : Chenelière éducation.

LI, L., LIU, X. & STECKELBERG, A.L. (2010). Assessor or assessee : how student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, *41*(3), 525-536.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). (2012). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). (2001). *Programme de formation de 1'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

NOLIN, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec.* Mémoire de maitrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PLESSIS-BÉLAIR, G. & CAUCHON, J. (2010). L'oral réflexif en éducation préscolaire et en enseignement primaire : une recherche-formation collaborative. Dans M. Mottet & F. Gervais (Éd.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (pp. 85-97). Osnabrück : EpOs français.

SNOW, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education, 6*, 5-10.

SURIAN, M. & GAGNON, R. (2014). Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au post-obligatoire. Dans J.-F. De Pietro & M. Rispail (Éd.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme : vers une didactique contextualisée* (pp. 219-238). Namur : Presses universitaires de Namur.

TOPPING, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, *25*(6), 631-645.

ANNEXE 1

ATELIER FORMATIF SUR LA REFORMULATION
(Dumais et Lafontaine, 2015 : 15)[11]

Élément déclencheur : À la suite de longues explications (plus complexes qu'à la normale) données oralement sur un travail à effectuer, l'enseignant reformule ses propos sans que cela permette aux élèves de mieux comprendre l'information (contrexemple). Par la suite, il reformule de nouveau en faisant en sorte que la reformulation permette de redire de façon simple et efficace les explications précédemment dites (exemple). Si possible, l'enseignant enregistre sa prise de parole afin de la faire écouter de nouveau aux élèves à l'étape suivante.

État des connaissances : S'il a été possible pour l'enseignant de s'enregistrer, il fait de nouveau entendre les deux reformulations. Il demande aux élèves laquelle a permis de mieux comprendre le propos initial (explications sur un travail) et pourquoi (points forts et points faibles des deux reformulations à nommer). Par la suite, l'enseignant demande aux élèves d'identifier l'objet (la reformulation). Il les questionne sur les conséquences de la reformulation sur la compréhension d'un message et sur son utilité.

Enseignement : À partir des réponses des élèves lors de l'état des connaissances, l'enseignant explique ce qu'est la reformulation. Il invite les élèves à prendre en note les explications afin qu'ils puissent garder des traces écrites. Dans les mots des élèves, l'enseignant définit la reformulation (Quoi ?). Il explique comment reformuler (Comment ?) et pour quelles raisons il peut être important de reformuler (Pourquoi ?). Il demande également aux élèves quand il est nécessaire de reformuler (Quand ?). Il termine l'enseignement en mettant en pratique différentes reformulations (modelage).

Mise en pratique : L'enseignant explique aux élèves qu'ils doivent écouter des messages téléphoniques qui seront à reformuler. Il fait la lecture au groupe de trois messages téléphoniques. Il peut aussi

[11] Cet atelier formatif a été publié pour ainsi dire tel quel dans le numéro 8 de la revue *L'Éducateur* en 2015.

enregistrer des messages pour rendre l'activité encore plus véridique. Pendant l'écoute, sur la base de ce qui a été enseigné, les élèves prennent en note les éléments qu'ils jugent importants de prendre en compte pour une reformulation. Par la suite, l'enseignant forme des équipes de trois élèves afin qu'ils comparent les éléments qu'ils ont pris en note pour reformuler les messages téléphoniques. Un représentant par équipe doit reformuler l'un des trois messages entendus. Les élèves mettent en pratique les apprentissages faits précédemment.

Retour en grand groupe : Des exemples de reformulation en lien avec les trois messages téléphoniques sont présentés par les élèves. Il est important de questionner ces derniers sur les forces observées ainsi que sur les difficultés rencontrées au cours de l'activité. C'est l'occasion pour l'enseignant de revenir sur des éléments moins bien compris par les élèves. Si cela est nécessaire, l'enseignant peut faire plus d'une mise en pratique pour s'assurer de la compréhension des élèves. Il pourra réinvestir cet objet de l'oral dans une multitude de situations en classe et pourra faire des liens avec le genre travaillé si c'est le cas.

Activité métacognitive : L'enseignant peut faire remplir aux élèves une fiche réflexive ou leur demander de répondre à des questions dans un journal de bord pour leur permettre de réfléchir aux apprentissages effectués. Il peut également construire avec eux une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages en lien avec la reformulation.

Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire

Stéphane COLOGNESI
Université Catholique de Louvain et Haute École Vinci
Joaquim DOLZ
Université de Genève

Cette contribution s'inscrit dans le champ de la formation des enseignants. Notre visée est de rendre compte des effets d'un module de formation mis en place pour des étudiants de BAC 3 instituteurs primaires[1] en Fédération Wallonie Bruxelles. Un des objectifs du module est de rendre les futurs enseignants capables de produire des dispositifs didactiques pour travailler l'oral avec leurs élèves.

Notre ambition est, d'une part, de décrire le dispositif et sa mise en place, afin de montrer comment les étudiants sont conduits à intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles, et, d'autre part, d'identifier les effets de ce module de formation sur les étudiants, mais aussi sur les élèves avec lesquels ils travaillent. Les questions de recherche auxquelles nous essayons de répondre sont les suivantes : comment un dispositif de formation peut-il intégrer un travail d'ingénierie didactique novateur ? Quel est l'impact de ce dispositif pour les étudiants en cours de formation et pour les élèves participant à l'expérience ?

L'activité de formation proposée est innovante dans le sens où elle place les étudiants dans plusieurs postures, dont celles de concepteur d'un scénario à expérimenter et de chercheur. Elle a été conçue pour répondre aux préoccupations des enseignants qui peinent à mettre en place un enseignement de l'oral (Nonnon, 2011), dans un contexte où, historiquement, l'enseignement du français, y compris l'enseignement

---

[1] En Belgique, la formation des enseignants du primaire est organisée en trois ans, en Haute École pédagogique. Il s'agit donc ici d'étudiants de dernière année.

de l'oral, a été traditionnellement centré sur l'écrit (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007).

En Belgique, l'enseignement de l'oral couvre les dimensions relatives au Savoir Parler, au Savoir Écouter et aux relations entre ces derniers. Le curriculum est organisé en *Socles de Compétences* (2005) et met de l'avant quatre objectifs : (1) orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication ; (2) élaborer des significations ; (3) assurer et dégager l'organisation et la cohérence d'un message en fonction de la situation communicationnelle ; (4) utiliser et identifier les moyens non verbaux.

Quand on questionne les pratiques destinées à permettre aux élèves de maitriser lesdites habiletés en Savoir Parler (voir, entre autres, Colognesi et Deschepper, 2015), on constate que les activités proposées sont soit des projets de grande envergure (par exemple, la préparation d'une pièce de théâtre complète), bénéfiques aux apprentissages oraux, mais vécus comme chronophages par les enseignants qui ne les mettent donc pas souvent en place, soit des activités fonctionnelles (expression de son humeur, interventions en conseil de classe, etc.), soit encore des activités « classiques » (récitation, conférence, etc.). La satisfaction des enseignants est donc mitigée. Nous constatons une préparation limitée et peu de balises pour organiser la progression des apprentissages. Ceci ne facilite pas un retour sur les productions ni une « ré-oralisation » de la prestation : le premier jet est directement évalué, sans critères ou avec des critères trop détaillés (Lafontaine et Messier, 2009).

En ce qui concerne le Savoir Écouter, on constate que les capacités d'écoute sont fréquemment sollicitées, notamment au profit d'autres disciplines (comme l'écoute d'une émission sur les Gaulois pour la leçon d'histoire). Cependant, c'est dans une très large mesure une logique du questionnaire – centré essentiellement sur le contenu explicite – qui prédomine et qui, en quelque sorte, tient lieu d'enseignement, sans que soient travaillées des stratégies permettant à l'élève d'être efficace dans les tâches d'écoute.

Pour répondre à ces constats relevés par la majorité de chercheurs en didactique de l'oral, un dispositif de formation des étudiants, futurs instituteurs primaires, a été mis en place afin d'intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles. Dans la suite du texte, nous examinons la place de l'oral dans cette formation, les balises théoriques mobilisées pour concevoir le dispositif, les choix questions méthodologiques pour répondre aux questions de recherche et nous présentons les principaux résultats de notre étude.

LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL : UN ENJEU POUR LA FORMATION DES ÉTUDIANTS

Plane (2015), à la suite d'autres auteurs, affirme que le terme « oral » est utilisé pour désigner en même temps des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage. Il est donc important, dans la formation, de clarifier l'écart entre ces différents statuts renvoyant à trois conceptions bien distinctes de l'oral.

Dans la première conception, l'oral est un moyen de gestion de la classe. Par exemple, lorsque l'enseignant donne des consignes ou pose des questions, il sollicite l'oral, mais, convenons-en, ne l'enseigne pas aux élèves. Dans la deuxième conception, l'oral est mobilisé comme levier d'apprentissage, c'est-à-dire que, contrairement au cas suivant, le langagier n'est pas visé en tant que tel. Nous pensons ici, par exemple, aux moments de médiations métacognitives (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) qui invitent les apprenants à revenir sur leurs actions en les explicitant, à poser un regard critique, à modifier leurs comportements pour réaliser au mieux les tâches. Dans la troisième conception, l'oral constitue l'objet d'apprentissage visé par l'enseignement : un travail est proposé aux apprenants afin qu'ils développent des habiletés de communication, inhérentes aux différentes composantes de l'oral, leur permettant d'intervenir et de réagir dans les situations diverses qu'ils peuvent rencontrer.

Nos propositions visent à élargir la vision de l'enseignement de l'oral tout en mobilisant diverses situations de communication aboutissant à des genres oraux qui mobilisent des dimensions de l'oralité différentes. Pour développer notre dispositif de formation, nous nous sommes appuyés d'une part sur un modèle en formation des enseignants (Frenay et Bédard, 2006), qui identifie les principes permettant aux apprenants de transférer plus facilement les connaissances nouvelles dans leurs pratiques professionnelles et, d'autre part, sur deux approches théoriques en didactique du français : le travail par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998) et le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015).

BALISES POUR CONCEVOIR UN DISPOSITIF DE FORMATION

Frenay et Bédard (2006) ont mis au point le modèle de l'AECA (Apprentissage et Enseignement Contextualisé Authentique), destiné à permettre aux étudiants de mobiliser plus facilement les connaissances acquises lors de la formation dans leurs pratiques professionnelles. Les auteurs expliquent, dans une perspective socioconstructiviste, qu'il s'agit d'envisager deux axes.

Le premier axe est la contextualisation des apprentissages qui consiste à placer l'étudiant dans « des situations inscrites dans le quotidien d'un contexte de travail authentique afin qu'il s'exerce au transfert de ses apprentissages lors des situations professionnelles qu'il rencontrera dans l'avenir » (Vierset, Frenay et Bédard, 2015 : 5). Des solutions, conclusions, et interprétations diverses sont dégagées des situations problèmes complexes rencontrées.

Le second axe concerne le compagnonnage cognitif, l'accompagnement offert à l'étudiant pour lui permettre non seulement de dépasser les obstacles posés par les tâches, mais aussi de s'approprier les compétences professionnelles visées. On pourra ainsi proposer un temps d'explicitation de stratégies utiles, de rétroactions basées sur des observations, d'outils, tout en s'inscrivant dans une approche réflexive et métacognitive (Schön, 1993 ; Veenman, 2012 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

Ces axes peuvent s'articuler plus facilement en privilégiant une alternance intégrative, entendue comme « démarche d'ingénierie où la théorie et la pratique ont été développées autour d'activités organisées de telle façon que, d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel » (Pentecouteau, 2012 : 5).

ARTICULER ENSEIGNEMENT PAR LES GENRES ET DISPOSITIF *ITINÉRAIRES*

L'enseignement des genres (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dolz et Gagnon, 2008), associés à l'usage de la langue dans différentes situations discursives et sociales, permet d'amener les apprenants à intervenir adéquatement dans une situation de communication donnée. Dans une optique centrée sur les genres de l'oral comme objets d'apprentissage, les genres, oraux comme écrits, peuvent être distingués en genres premiers et seconds.

Les genres premiers, pour leur aspect de spontanéité, ne peuvent guère se préparer. Par exemple, dans un dialogue, les réponses apportées sont façonnées par les questions posées par l'interlocuteur et le fil de la conversation se construit en direct. Jaubert (2007 : 204) explique que les genres premiers sont « directement liés à l'action, à l'urgence pratique, à la coprésence et au partage de la situation ». De Pietro, Matthey et Py (1989) parlent de « séquences potentiellement acquisitionnelles » qui se développent en un va-et-vient entre une

sollicitation, une donnée fournie, une reprise et (éventuellement) un assentiment. En situation scolaire, on peut aller jusqu'à dire que l'enseignant, dans le dialogue didactique qu'il entretient avec ses élèves, régule le langage en permanence au cours des échanges. C'est pour cela que Nonnon (1999) affirme que l'enseignement et le travail de l'oral sont constants. Toutefois, quand bien même elles permettent de réguler l'échange, on doit se demander si les « données fournies » par le maitre sont suffisamment perceptibles et porteuses de sens pour que les élèves se les approprient de manière durable et les réinvestissent dans d'autres situations[2]. En outre, dans le vif de l'échange, beaucoup d'aspects qui seraient intéressants à observer et à modifier sont ignorés, au profit de la communication globale du message.

En revanche, les genres seconds, pour leur aspect moins spontané et éloigné des contingences quotidiennes, permettent, selon Jaubert (2007 : 205), « de se mettre à distance, de reconfigurer l'activité ». Dès lors, il semble possible de réaliser un travail d'enseignement-apprentissage à l'oral sur lesdits genres seconds en imaginant des moyens qui permettent de revenir sur ce qui a été dit pour l'analyser et l'améliorer. C'est cette catégorie de genres qui est au cœur du dispositif de formation. Les séquences didactiques genevoises en sont un exemple (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Ici, il s'agit d'un travail pas à pas sur les dimensions de l'oral en général et de l'oralité en particulier qui font obstacle dans les productions orales de l'élève.

Le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) a été élaboré dans une visée de progression scripturale et est centré à la base sur l'enseignement-apprentissage des genres écrits, au départ d'une étude comparative (Colognesi et Lucchini, 2016) du *chantier d'écriture* (Jolibert, 1989) et de *l'atelier d'écriture* (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Niwese et Bazile, 2014). Cette étude a montré que si ces dispositifs amènent tous deux des améliorations scripturales, celles-ci diffèrent en fonction des modalités de travail. Dans le cas du chantier, les améliorations sont majeures sur le plan des savoirs mis de l'avant dans des étayages proposés aux élèves en fonction du genre à produire, alors que les autres aspects du texte n'évoluent guère. Dans le cas de l'atelier, une amélioration globale du texte est visible, due aux débats et réflexions que les pairs font sur les productions des autres ; cependant les progrès sur les dimensions spécifiques au genre envisagé sont limités.

Dans *Itinéraires*, qui allie les lignes de force du chantier et de l'atelier d'écriture, à partir d'un projet d'écriture signifiant, les apprenants sont

---

2 Les auteurs susmentionnés parlent d'ailleurs de séquences *potentiellement* acquisitionnelles. Pour une discussion, voir de Pietro et Schneuwly (2000).

accompagnés dans la tâche et sont amenés à réécrire plusieurs fois leur texte, jusqu'à la production d'un « chef-d'œuvre ». Trois leviers sont activés pour leur permettre de bonifier la production. Premièrement, des étayages (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2009) sont proposés aux élèves par l'enseignant en fonction des obstacles inhérents au genre textuel envisagé, ce qui est commun à la démarche *séquence didactique*. La première intervention de l'enseignant est centrée sur le format que le genre textuel doit/peut avoir et vise, en comparant des textes modèles, à dégager son organisation générale. Le second étayage est destiné à travailler au moins une question langagière nécessaire à la production envisagée. Deuxièmement, des temps de relecture par les pairs (appelés *relecture collaborative*) sont organisés, amenant ainsi la mise au jour des aspects positifs du texte et les modifications à apporter. Les étayages et les temps de relecture par les pairs interviennent en alternance après chaque réécriture. Troisièmement, des médiations métacognitives sont suggérées au fil du processus pour que les scripteurs se questionnent et explicitent leurs actes, leurs stratégies, leurs progrès, etc.

Dans le but d'articuler ces deux approches, nous avons fait le pari de transposer les principes du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement d'un genre second oral, en conservant les trois leviers – les étayages spécifiques, l'évaluation par les pairs des textes oraux (Dumais, 2010) et la métacognition – pour non seulement offrir aux élèves les moyens d'évoluer dans la production d'un discours, mais aussi, et surtout, assurer des apprentissages transférables dans des situations analogues.

DIDAC'TIC : LE DISPOSITIF DE FORMATION

Le dispositif baptisé « Didac'Tic », qui intègre de nouvelles technologies, intervient en fin de cursus des étudiants futurs instituteurs primaires, dans le cadre de ce qui est appelé « modules optionnels ». Les étudiants ont donc le choix entre ce dispositif de formation et d'autres possibilités. Dix semaines intensives sont consacrées au dispositif dont les spécificités sont, d'une part, le développement professionnel, et, d'autre part, l'engagement des étudiants dans une recherche-action (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007).

Une trentaine de futurs instituteurs primaires généralistes participent au dispositif : la moitié s'inscrit dans un projet en mathématique, l'autre moitié en français. L'objectif est alors d'amener les étudiants à développer, expérimenter, analyser une scénarisation d'une dizaine d'heures envisageant l'apprentissage d'un genre oral déterminé. Le scénario est expérimenté dans deux classes de la troisième à la sixième

primaire (élèves de 8 à 12 ans) avec comme différence l'utilisation de tablettes numériques dans l'une des deux classes.

Deux enseignants formateurs (un pour les mathématiques, l'autre pour le français), des intervenants extérieurs ainsi que deux étudiants-chercheurs encadrent le groupe tout au long du dispositif, lequel permet aux étudiants d'expérimenter une pratique de terrain dans deux classes et débouche sur la rédaction d'un mémoire professionnel de fin d'études. C'est du groupe « français » dont il s'agira dans l'explicitation ci-dessous.

Le dispositif se déploie en trois phases, respectant ainsi le principe d'alternance en formation (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). La première phase se vit en Haute École pédagogique et comporte cinq grandes étapes, décrites dans le Tableau 1.

Tableau 1 - Les cinq grandes étapes de la première phase du dispositif Didac'Tic

Démarrage	- Les objectifs de la recherche-action sont codéfinis.
Prise des représentations	- Les représentations des étudiants sur la didactique de l'oral et l'utilisation des tablettes numériques sont recueillies.
Formation à l'oral associée aux nouvelles technologies	- Le point est fait sur 1) les temps de formation vécus sur l'oral dans le cursus de l'étudiant ; 2) ce qui a été observé et expérimenté sur l'oral dans les classes de stages ; - Les prescrits légaux sont analysés : qu'est-il obligatoire de faire en Parler-Ecouter ? Quelles sont les recommandations officielles ? - Un *Itinéraire* au niveau des étudiants est vécu : le débat d'opinion ; - Plusieurs ressources théoriques sur l'oral sont explorées ; - En fonction de ce qui a été vécu et lu, les principes didactiques pour travailler l'oral à l'école primaire sont identifiés.

Construction du scénario pour deux classes	- En duo (ou trio), une scénarisation d'une dizaine d'heures est développée. Il s'agit, pour l'une des deux classes, de mobiliser les tablettes numériques. Le travail réalisé fait l'objet de plusieurs temps de rétroactions par les formateurs, les enseignants de terrain, les pairs. Des supports sont proposés pour concevoir les activités à destination des élèves (dont notamment les manuels de la collection « ça s'écoute » et « ça te parle »[3]) et des retours vers les perspectives théoriques sont réalisés.
Préparation des tests de mesure et des questions métacognitives	- Pour mesurer les progrès des élèves, un pré- et un post-test sont élaborés : 1) un test oral lors duquel les élèves passent les uns après les autres, dans un endroit confortable hors classe, qui consiste en la réalisation d'une prestation semblable à celle travaillée ; 2) un test écrit qui a comme visée de recueillir les sauts qualitatifs réalisés sur le plan des connaissances sur les stratégies. - Après une exploration théorique de ce qu'est la métacognition, une série de médiations métacognitives sont préparées par les duos-trios afin de questionner les élèves avant, pendant et après les tâches qui leur seront proposées. Dans chaque classe, trois élèves aux profils différents sont désignés par le titulaire de classe afin d'observer l'évolution dans la durée.

Lors de cette première phase, les étudiants passent par deux rôles : celui d'apprenant, en vivant le dispositif et en se documentant théoriquement ; et celui d'ingénieur, en planifiant les activités pour les classes. Il ne s'agit pas ici, dans une logique applicationniste, de reproduire le dispositif vécu, mais bien d'utiliser les balises dégagées pour développer un scénario travaillant un genre envisagé, adapté à un public précis.

La deuxième phrase donne lieu à l'expérimentation sur le terrain. Il s'agit, pour les étudiants, de réaliser trois tâches distinctes, en parallèle, en se mettant dans la peau du praticien, de l'observateur et de l'analyste. Ainsi, tout d'abord, les étudiants mettent en application le dispositif qu'ils ont mis au point dans les deux classes avec lesquelles ils travaillent. Pendant l'expérience, l'enseignant titulaire de la classe est présent. Ensuite, chaque duo-trio va observer un autre groupe d'étudiants en activité. Ils vont assister à une autre scénarisation,

---

[3] La collection est disponible pour toutes les années du primaire. Notamment : Colognesi, S. & Gillet, C. (2014). *Ça s'écoute en 3e primaire.* Namur : Erasme. Colognesi, S. & Gillet, C. (2014). *Ça s'écoute en 4e primaire.* Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2015). *Ça te parle en 3e primaire.* Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2015). *Ça te parle en 4e primaire.* Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). *Ça te parle en 5e primaire.* Namur : Erasme.

portant sur l'enseignement-apprentissage d'un genre différent de celui dont ils se sont occupés. Parallèlement, ils vont recueillir une série de données servant la formation et la recherche : ils filment les séquences, questionnent les trois élèves sélectionnés en utilisant les questions métacognitives préparées, collectent les productions des élèves. Enfin, à plusieurs moments identifiés dans l'agenda, les étudiants et les formateurs se retrouvent pour des intervisions lors desquelles des autoconfrontations croisées (Durand, Ria et Flavier, 2002) sont réalisées à partir de séquences vidéos choisies. C'est l'occasion pour les étudiants d'avoir un regard critique sur leurs pratiques et sur celles de leurs pairs.

Pour la troisième phase, à la HEP, les acteurs analysent les données recueillies avec l'aide des formateurs et des étudiants-chercheurs de l'université. En plus de cela, un retour sur les représentations de départ est proposé aux étudiants qui, en autonomie ensuite, réalisent deux types de documents pour diffuser l'ensemble du travail à leurs pairs, aux collègues de terrain et aux formateurs : une mallette pédagogique rassemblant l'ensemble des activités et un rapport de recherche. Ce dernier comprend deux volets : une restitution des activités d'enseignement réalisées avec les constats concernant les apprentissages oraux des élèves et un retour sur le développement professionnel personnel de l'étudiant.

OUTILS DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour répondre à nos questions de recherche, des données concernant aussi bien les pratiques d'enseignement expérimentées que les productions orales des élèves ont été recueillies.

Du côté des étudiants, six groupes ont été constitués (des duos ou trios) avec les quatorze étudiants participant au groupe français. Ils ont développé des *Itinéraires* activant les genres suivants : l'avis de recherche, le témoignage argumenté (sur le modèle de l'émission de télévision « C'est mon choix »), le reportage, le téléachat, le slam, le débat. Plusieurs outils pour recueillir des données ont été mis en place pour sonder l'évolution des représentations des étudiants sur l'enseignement de l'oral : un questionnaire avant et après l'expérimentation, trois *Focus Groups* (avant, pendant et après le dispositif) et les rapports produits dans le cadre du travail de fin d'études. Une analyse de contenu des réponses aux questionnaires et des discours produits par les étudiants a permis de mettre au jour les transformations des représentations initiales.

Du côté des enseignants qui ont accueilli les étudiants dans leurs classes, nous avons recueilli leurs impressions via des entretiens semi-directifs en cours et en fin d'expérimentation. Ils ont pu ainsi donner leur avis sur ce qu'ils ont observé et sur l'enseignement de l'oral.

Du côté des élèves, les données, recueillies dans les douze classes, doivent permettre de comprendre ce qui a fonctionné ou non dans les scénarios élaborés par les étudiants et les effets, en termes d'apprentissage de l'oral, des activités réalisées. Nous les traitons ici « par la parole » des étudiants qui ont restitué leurs propres analyses. Les différentes productions (initiales, intermédiaires et finales) ont été évaluées en fonction des dimensions du genre travaillé. Dans un premier temps, elles ont subi une analyse de la variance (Anova), complétée par un test HSD de Tukey-Kramer (test de comparaisons multiples), outils utilisés pour identifier les progrès significatifs des élèves. Dans un second temps, afin de mieux comprendre les transformations qui ont un intérêt significatif, nous avons procédé à une analyse qualitative des productions.

RÉSULTATS

Nous aborderons, successivement, les représentations des étudiants à propos de l'enseignement de l'oral avant et après la réalisation du dispositif, puis les leviers et les difficultés identifiés pour développer cet enseignement dans les classes. Des extraits emblématiques ont été choisis pour illustrer nos propos.

Représentations des étudiants avant le dispositif

Tout d'abord, le bilan des Focus Group initial réalisé avec les étudiants à propos des deux années de formation précédentes montre la faible place – voire l'inexistence – d'une réflexion sur l'oral avant ce dispositif. Ainsi, s'ils ont bien mobilisé l'oral dans le cadre d'activités fonctionnelles comme la lecture expressive d'un conte aux élèves ou dans des activités d'improvisation, les étudiants ne l'ont jamais rencontré comme réel objet d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des réponses aux questions et des verbatims du *Focus Group* réalisé avant le dispositif révèlent que tous les étudiants considèrent qu'un travail spécifique sur l'oral n'est pas nécessaire à l'école primaire. D'après eux, l'oral est un outil sans cesse mobilisé à l'intérieur de la classe. S'ils devaient mettre en œuvre des séquences d'apprentissage, ils expriment ne pas connaitre de moyen pour le faire.

Extrait 1 – *Focus Group* avant le dispositif – Propos de FA, étudiante.

On parle et on écoute tout le temps en classe : les élèves écoutent les consignes et les réalisent… Ils expliquent ce qu'ils font, répondent aux questions, racontent leur weekend, partagent leur humeur.

À la question « quelles sont les activités de Savoir Parler que vous avez pu observer/mener pendant vos stages ? », tous répondent qu'ils n'ont vu aucune activité dans ce sens gérée par leurs maitres de stage, et qu'ils n'ont jamais eu la demande de réaliser une activité pour travailler cette compétence du programme. À la même question axée sur le Savoir Écouter, seuls trois étudiants sur 14 déclarent avoir réalisé une activité relative à la compréhension de l'oral. Les deux premiers expriment avoir fait passer une évaluation d'un CEB (Certificat d'Études de base) d'une année précédente en lisant un texte narratif aux élèves et en leur soumettant ensuite un questionnaire ; le troisième dit avoir réalisé une activité proposée dans un manuel.

Extrait 2 - *Focus Group* avant le dispositif – Propos de VI, étudiante.

Dans mes stages, je n'ai jamais travaillé l'oral. Mon maitre de stage me disait que c'était une perte de temps et qu'il fallait faire de la lecture et un peu d'écriture.

Globalement, l'oral est vu par les étudiants comme un outil et non comme un objet d'apprentissage ; les moyens d'enseignement et les potentialités de l'enseignement de l'oral leur sont inconnus.

Modification des représentations

Quand on réinterroge les étudiants en fin de dispositif, on remarque une modification majeure des représentations, liée à l'évolution qu'ils constatent chez les élèves : leurs capacités relatives aux dimensions du des genres abordés se développent ; les stratégies métacognitives qu'ils explicitent sont plus importantes ; la manière de réinvestir l'apprentissage dans la production orale est visible.

De plus, les étudiants s'expriment à propos des genres textuels abordés, ils les analysent comme un objet d'apprentissage et montrent l'importance de travailler l'oral dans des situations de communication diverses.

Extrait 3 – *Focus Group* après le dispositif – Propos de JO, étudiant.

Je me suis rendu compte qu'il est possible et nécessaire de travailler l'oral avec les élèves. Ça leur permet de s'exprimer dans diverses situations de la vie de tous les jours.

C'est donc par la formation, l'observation des élèves et des constats de l'évolution de leur expression orale que les représentations des étudiants sur l'enseignement de l'oral se modifient. Les *Focus Groups* permettent des interactions entre les étudiants autour des travaux réalisés et montrent de manière récurrente dans les prises de parole : a) l'importance d'analyser les genres abordés pour dégager des contenus d'enseignement, b) l'intérêt d'un accompagnement des élèves pour les aider à développer une production langagière complexe, c) la nécessité de faire produire les élèves plusieurs fois (ce que nous avons appelé les « ré-oralisations »).

Soulignons dès lors que les représentations des étudiants se sont profondément transformées : ils ont développé une nouvelle manière de concevoir l'enseignement de l'oral.

Leviers et difficultés pour travailler l'oral

L'analyse des verbatims nous conduit à identifier quatre leviers qui permettent aux étudiants de travailler l'oral dans les classes et de faire progresser leurs élèves.

Premièrement, selon les dires des étudiants, le fait de placer les élèves dans un projet de communication précis, développé dans un temps d'apprentissage avec essais-erreurs, leur permet de réaliser adéquatement la tâche de prise de parole.

Deuxièmement, la possibilité de ré-oralisation offerte aux élèves ressort majoritairement des propos des étudiants. Ils expliquent que la possibilité offerte aux élèves de réaliser plusieurs versions avant la prestation finale aide à ce qu'ils se sentent à l'aise et compétents.

Troisièmement, il ressort des propos des étudiants que pour accompagner les élèves dans les différentes oralisations, deux activités ont été complémentaires et utiles : les étayages qu'ils ont construits à partir de supports oraux à écouter pour faire construire les savoirs nécessaires à la production du discours et les moments où ils ont demandé aux élèves de fournir des rétroactions sur les productions de leurs pairs.

Extrait 4- *Focus Group* après le dispositif – Propos de AU, étudiante.

Travailler l'itinéraire à l'oral, ça a permis aux élèves de faire plusieurs versions, de progresser, d'observer leur évolution. Ils sont valorisés.

Quatrièmement, les étudiants utilisent les notions afférentes à la métacognition comme des notions opérationnelles pour leurs analyses. Ils affirment que les questions métacognitives proposées aux élèves sont un atout puissant pour l'apprentissage, leur permettant non seulement d'avoir un recul sur leur travail (et de constater leurs progrès, de développer leur sentiment de compétence, etc.), mais aussi de mettre en évidence des stratégies favorisant l'autorégulation.

Extrait 5 – *Focus Groupe* après le dispositif – Propos de JA, étudiante.

La métacognition, les alloconfrontations[4], ça a permis aux élèves d'identifier des stratégies pour être efficaces, de réfléchir sur leurs apprentissages.

Il ressort donc de cette étude que la démarche *Itinéraires* peut être pertinente pour travailler le genre oral, comme elle l'a déjà été à l'écrit (Colognesi, 2015).

À côté de ces leviers, trois difficultés dans la réalisation des activités didactiques sur les genres oraux ont également été identifiées par les étudiants.

La première est afférente à l'aménagement du milieu nécessaire pour créer un climat propice au travail de l'oral. Les étudiants expliquent en effet que les élèves, n'ayant pas l'habitude de travailler de cette façon, n'avaient pas conscience de la perspective d'essais-erreurs dans laquelle ils se trouvaient.

Extrait 6 – *Focus Group* pendant le dispositif – Propos de LU, étudiante.

Ils n'ont jamais travaillé l'oral comme ça. Du coup, même avec la charte qu'on a faite au début, certains prennent du temps pour être à l'aise, pour oser intervenir devant les autres. Ils ont peur du jugement des enseignants, des copains.

4 Les alloconfrontations sont des moments de partage de stratégies en groupes, ou d'explicitation de son fonctionnement à un pair.

La deuxième difficulté relevée par les étudiants concerne l'identification des dimensions du genre et des obstacles concrets des élèves à l'oral et d'identifier ainsi ce qu'il faut enseigner et évaluer.

La troisième difficulté concerne l'insécurité pour mettre en place des activités qui sont nouvelles pour les enseignants responsables de la classe. Dans les dires des étudiants, cette insécurité est associée à la résistance des enseignants expérimentés qui considèrent, au début du processus, que le travail de l'oral est une perte de temps, en ce qu'il ne permet pas d'avancer dans le programme.

Un impact inattendu sur les enseignants qui ont reçu les étudiants en formation

Il est à signaler qu'un partage de point de vue entre les enseignants collaborateurs et les étudiants émerge se marque à la fin du processus : les verbatims issus des entretiens ainsi que les réponses aux questionnaires révèlent en effet que les enseignants collaborateurs, qui ont assisté à toute l'expérimentation, ont modifié également leurs représentations de l'enseignement de l'oral.

Tout d'abord, ils disent avoir apprécié les activités observées, expriment que l'oral s'enseigne et s'apprend et qu'il n'est pas synonyme de perte de temps. Ils constatent qu'un travail outillé et diversifié peut être effectué.

Extrait 7 – Entretien en fin de dispositif – Propos d'AN, enseignante.

> Moi, je pensais que quand on faisait de l'oral, on laissait parler les élèves sur un sujet. Que c'était une perte de temps, ça risquait de me mettre en retard sur le programme. En fait, ici, les étudiants ont réalisé un dispositif où les matières interviennent, pour aider les élèves à s'exprimer. Ils ont écouté des modèles, ils ont écrit les stratégies intéressantes. C'est incroyable tout ce qui a été travaillé !

Ensuite, les mêmes enseignants mentionnent qu'un travail intéressant sur le plan des compétences transversales a été effectué chez leurs élèves : la prise de conscience de leur fonctionnement par les retours métacognitifs, le développement de stratégies d'évaluation critique des productions (celles des pairs, les leurs) ; de plus, ils ont le sentiment que les élèves ont osé s'exprimer grâce au cadre d'apprentissage mis en place.

Extrait 8 – Entretien en fin de dispositif – Propos de MA, enseignante.

Voir mes élèves évoluer comme cela, de fois en fois, c'était vraiment intéressant ! Je ne pensais pas qu'on pouvait faire un tel travail en Parler-Ecouter. Je n'ai jamais vraiment utilisé la métacognition. C'est vraiment intéressant d'entendre ce que les élèves répondent, de constater ce qu'ils retiennent, les choses qu'ils disent garder.

Il est, de notre point de vue, intéressant de constater comment ces enseignants ont reçu positivement les apports des praticiens débutants, qui ont été valorisés dans les innovations qu'ils ont apportées dans les classes.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'expérience réalisée confirme l'intérêt d'élaborer des dispositifs pour former à l'enseignement de l'oral. Elle met également en évidence les retombées d'un tel dispositif de formation sur les représentations et les pratiques des acteurs relatifs à l'enseignement de l'oral.

Un résultat majeur de l'activité de formation est que tous les étudiants participant à celle-ci ont pu créer, en collaboration, des scénarios pour l'enseignement de l'oral et que les douze propositions mises en œuvre grâce à cette formation ont entrainé des effets positifs chez les élèves. L'élaboration des modélisations didactiques des six genres textuels abordés (l'avis de recherche, le témoignage argumenté, le reportage, le téléachat, le slam, le débat), tous nouveaux pour les étudiants, leur a permis de développer des activités innovantes pour travailler des dimensions de ces genres.

Parallèlement, la mise en pratique des séquences didactiques dégagées de ces modélisations les a amenés à conduire un *Itinéraire* où leurs gestes consistaient à aider et faire réfléchir les élèves sur leur propre développement de l'expression orale. Ainsi, les savoirs sur les genres oraux, les savoirs sur les démarches *séquence didactique* et *Itinéraires* présentées dans la formation, la mise en pratique dans les classes de ces démarches et le retour collectif de cette expérimentation effectué en formation ont permis d'optimaliser le développement de leurs compétences professionnelles. Dans l'accompagnement des étudiants, les réflexions sur les interventions, la métacognition, l'explicitation des empêchements dans la mise en pratique, les obstacles observés chez les élèves et les réserves initiales des enseignants collaborateurs sont des éléments d'un apprentissage professionnel dans l'action et sur les

actions accomplies. Ce sont là des effets du modèle AECA (Frenay et Bédard, 2006) visant une contextualisation et un compagnonnage cognitif dans le développement des compétences professionnelles.

Le fait de faire passer les étudiants par les différentes postures (voir aussi le dispositif LETRA[5] de Colognesi et Lucchini, soumis) semble une voie intéressante pour les amener à transférer les savoirs issus de la formation dans leurs pratiques professionnelles. Ils passent ainsi par des postures diverses :

- celle d'apprenant : pour vivre ce que les élèves auront à vivre et avoir ainsi une idée du processus et des questions qu'il suscite ;
- d'ingénieur : pour construire pour le terrain un dispositif adapté au genre à travailler et au public ;
- de praticien : pour mettre à l'épreuve ce qui a été planifié ;
- d'analyste réflexif : pour avoir un recul critique sur les propositions relatives aux cadres théoriques appropriés et identifier les gestes enseignants efficaces ;
- de chercheur : pour collecter des données, les analyser, rendre visibles les effets des activités proposées aux élèves, interpréter et diffuser les résultats.

Cette dernière posture, endossée pour la première fois par les étudiants – car ce n'est pas une compétence professionnelle attendue en formation des enseignants du primaire en Fédération Wallonie Bruxelles – leur a notamment permis d'apprendre à faire de la recherche en adoptant les attitudes nécessaires à ce type de travail : exigence de rigueur, d'objectivité, de capacité à remettre en question ses hypothèses, et, par l'analyse fine qu'ils ont réalisée, de validation ou d'amendement de leur propre dispositif.

Terminons en mentionnant l'originalité du travail d'articulation qui a consisté à associer les démarches d'enseignement des genres oraux et les *Itinéraires*. Il semble ici y avoir eu une plus-value aux séquences didactiques de la première génération par les *Itinéraire*s, accompagnant les apprenants pas à pas, accordant une grande importance aux interactions en classe, engageant les élèves dans des réflexions métacognitives et apportant une expertise professionnelle aux gestes didactiques à mettre en place au cours de l'enseignement. Enfin, les résultats de l'ingénierie proposée ne se limitent pas à la validité des séquences didactiques sur les genres oraux et aux itinéraires

[5] *Learner Engineer Teacher/Observer Reflexive Analyst.*

d'accompagnement qui les caractérisent, mais aussi à la dynamique formative créée impliquant les formés dans l'élaboration des innovations et dans la réflexion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURASSA, M., BÉLAIR, L.M. & CHEVALIER, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, *23*(2), 1-11.

BRUNER, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris : PUF.

BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès.

COLOGNESI, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves.* Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain.

COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2015). *Ça te parle en 3e primaire*. Namur : Érasme.

COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, *2*, 193-215.

COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier & B. Noël (Éd.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.

COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (soumis). A device for teachers' in-service training in teaching of discourse genres according to an action-oriented approach: experiment within the framework of a department of french studies in Taiwan. *Alberta Journal of Education.*

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fougier (Éd.), *Actes du 3e Colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines.

DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2000). Pour une didactique de l'oral ou L'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Études de linguistique appliquée*, *120*, 461-474.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, *137/138*, 179-198.

DUMAIS, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

DURAND, M., RIA, L. & FLAVIER, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXVIII*(1), 83-104.

FRENAY, M. & BÉDARD, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). Paris : PUF.

JAUBERT, M. (2007). *Langue et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

JOLIBERT, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.

LAFONTAINE, L., PLESSIS-BÉLAIR, G. & BERGERON, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français*

oral au Québec, recherches actuelles et applications dans les classes (pp. 1-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Les représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34,* 119-144.

MERHAN, F., RONVEAUX, C. & VANHULLE, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.

NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

NIWESE, M. & BAZILE, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formation d'adultes à la classe. *Pratiques*, *161-162*. Consulté le 11 aout 2016 dans : http://pratiques.revues.org/2063.

NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques : aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, *129*, 87-131.

NONNON, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français, *Pratiques, 149/150*, 184-206.

PENTECOUTEAU, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), *28*(1), 1-11.

PLANE, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques*. Consulté le 4 mars 2016 dans le site des Cahiers pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne.

SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Logiques.

VEENMAN, M. (2012). Metacognition in science education: definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar & Y.-J. Dori (Ed.), *Contemporary trends and issues in science education metacognition and learning* (pp. 21-36). London : Springer.

VIERSET, V., FRENAY, M. & BÉDARD, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques ? *Revue internationale de pédagogie en enseignement supérieur (RIPES)*, *31*(2), 92-116.

Partie III

Spécificités de l'oral et articulation oral écrit pour l'enseignement

La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ?

Paul CAPPEAU
Université de Poitiers/FoReLL

L'articulation entre l'oral et l'écrit a déjà fait l'objet de nombreuses publications importantes (Blanche-Benveniste, 1993a ; Gadet, 1996 ; Béguelin, 1998 ; Koch et Oesterreicher, 2001, parmi beaucoup d'autres). Cette relation protéiforme connait de multiples interprétations : elle peut être présentée comme une « simple » alternance de codes (c'est une solution que l'on retient parfois pour le marquage du pluriel dans un syntagme nominal : il s'agit de pointer les différences, dans les marques, entre le code oral et le code écrit) ou comme une césure bien plus profonde (l'oral et l'écrit sont parfois considérés comme deux langues différentes, tentation qui affleure lorsque l'on s'intéresse à la syntaxe). Au lieu de proposer une synthèse supplémentaire, on tentera, plus modestement, de recenser dans cette contribution certain nombre de faits qui apporteront, par leur cumul, quelques éclairages complémentaires sur cette question, quand on l'aborde sous un angle linguistique. Le premier point revient sur une exploitation de l'écrit qui vise à déconsidérer l'oral, ce qui souligne le déséquilibre entre les deux, le deuxième concerne la difficulté à transférer des découpages hérités de l'écrit sur la langue parlée, la troisième partie précise certaines différences dans l'utilisation des catégories ; enfin la dernière partie discute des facteurs qui paraissent, à l'oral, entraver les règles de la syntaxe.

1. QUAND L'ÉCRIT EST UTILISÉ POUR DÉPRÉCIER L'ORAL

La question de la relation entre oral et écrit intéresse prioritairement les linguistes et les didacticiens. Elle devrait donc être envisagée avec rigueur et méthode. L'environnement culturel est toutefois moins neutre : très souvent, l'oral est utilisé afin de catégoriser les locuteurs et, parfois, l'écrit constitue un appui pour accentuer cette critique à l'endroit de certains usagers. La présentation scolaire de la langue

parlée n'échappe pas à ce travers : l'écrit est là encore au service d'une dévalorisation de la langue parlée qui met à mal l'équilibre que l'on pourrait attendre.

1.1 L'écrit pour souligner des caractéristiques de la langue parlée

Les usagers n'adoptent pas nécessairement une position neutre sur la question de l'oral et, régulièrement, une représentation écrite va servir à faire ressortir certains traits de la parole, ce qui conduit à déprécier – avec plus ou moins d'humour et de distance – l'oral du locuteur.

Cette pratique est ancienne dans la littérature où des graphies étranges servent à rattacher un locuteur à une classe sociale (et principalement à le déconsidérer). Elle se retrouve dans toutes les formes de littérature. Voici par exemple comment s'exprime un chercheur d'or dans une bande dessinée de Jack Davis[1], ce qui ne laisse aucun doute sur ses caractéristiques sociales :

1) Cette rive t'un bijou, mais c'est pas 'vec ça qu'j'vais êt' riche !

Une émission de décryptage humoristique comme *Le Petit Journal* propose une autre illustration d'écrit dépréciatif. Le procédé consiste à sous-titrer les propos d'un locuteur en utilisant des suites de mots souvent peu cohérentes, mais assez proches phoniquement de l'original. Le résultat est très drôle quand il s'agit de souligner la faible compétence en anglais de certains hommes politiques français (2), les difficultés d'un entraineur sportif étranger dans sa maitrise du français (3) ou la méconnaissance de noms propres par des passants (4) :

2) I eugri ouise you misteur vaïce priministrree[2]…
3) Oui mais Tignes c'est une situation d'un jour karaté pour acheter à moi[3].
4) DRUMP/RHUM/DRUM (pour désigner Donald Trump, lorsqu'il était le candidat républicain aux élections présidentielles américaines de 2016).

L'écrit n'entretient pas, dans de tels cas, une relation équilibrée avec l'oral, mais sert à pointer l'erreur et décuple l'impression négative. Par ce procédé, l'oral de certaines personnes précises est moqué, ce qui conduit à dévaloriser les locuteurs concernés.

---

[1] Davis, Jack (1999). *Tales from the Crypt*. Volume 1. *Plus morts que vivants !* Paris : Albin Michel.

[2] Ce qui en standard donnerait : *I agree with you Mister Vice Prime Minister*. La vidéo est disponible à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=IWpss8R-jrU

[3] Voici une version plus standard des propos tenus : *Oui Moutinho c'est une situation d'un joueur qui a raté presque un mois*. La vidéo est consultable ici : http://www.dailymotion.com/video/x36xsvl_lundi-ballon-le-petit-journal-du-14-09-canal_sport

1.2 L'écrit comme mètre étalon

Ce rôle dépréciatif de l'écrit se retrouve de façon plus inattendue dans certains ouvrages scolaires, quand il s'agit de faire travailler les élèves sur la relation oral/écrit. Ainsi dans un manuel de CM2, à destination d'enfants de 10-11 ans, un tableau oppose une version orale et une version écrite d'une production d'enfant :

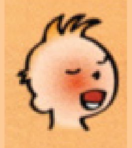
 Paroles d'un élève telles qu'elles ont été enregistrées au magnétophone **(langage oral)**	 Même message mais écrit **(langage écrit)**
Moi, j'aime presque mieux la ville pasque, à la campagne, je crois qu'je m'ennuierais assez vite, pasqu'on est assez éloigné d'certaines choses, et puis, pour les distractions, enfin… euh… enfin après c'est…, et puis pour aller en vacances, hein, j'veux bien, mais pas plus d'un mois pasqu'après j'commence à m'ennuyer.	Je préfère presque la ville parce que, à la campagne, je crois que je m'ennuierais assez vite. On y est assez éloigné de certaines choses. Je veux bien y aller en vacances, mais pas plus d'un mois.

Tableau 1. « Langage oral, langage écrit, quelles différences ? » (Hébrard, 2004)

L'opposition semble, en apparence, honnête et conduite avec rigueur. Mais elle aboutit, de façon peut-être en partie involontaire, à stigmatiser l'oral à travers des graphies non standard (*pasque*, *qu'je*…), une abondance de points de suspension et en donnant à voir les hésitations et répétitions. Le cumul inhabituel de tous ces éléments semble destiné à susciter une réaction de rejet de la part d'un public jeune qui acquiert les marques de l'écrit (ponctuation, majuscules, graphies normatives…). En face, un écrit que l'on prétend attribuer à un enfant même s'il s'avère fictif – puisque sans rature, sans erreur d'orthographe, sans répétition – déséquilibre encore plus la pseudo comparaison. Ce qui pouvait apparaitre comme un exercice de sensibilisation s'apparente à une manipulation. La suite de la page confirme ce jugement puisque, dans le paragraphe intitulé « À quoi reconnait-on le langage oral ? », ne sont présentés que des traits négatifs (*phrases incomplètes, hésitations, tournures de phrases peu variées, répétitions de la même idée, façons de parler qui seraient incorrectes à l'écrit*).

Le même déséquilibre se retrouve plus tard dans la scolarité. Ainsi, dans un manuel de 3e (pour des collégiens de 14 ans)[4], la disqualification de l'oral est certes moins marquée (*les phrases nominales ou inachevées sont nombreuses*), mais les commentaires portant sur l'écrit visent à assurer sans ambigüité sa supériorité (*l'usage correct de la langue est en général respecté et les phrases sont plus complexes qu'à l'oral*).

Ces exemples soulignent les travers de toute mise en correspondance entre l'oral et l'écrit, dans un cadre scolaire notamment : l'oral est bien souvent représenté par le truchement d'une trace écrite dans laquelle sont présentes des particularités considérées comme typiques. Mais par contrecoup, ces écarts (par rapport à l'usage écrit standard) auront tendance à être interprétés comme une déformation de l'usage habituel et recevront une interprétation négative.

Une présentation moins simplificatrice est néanmoins envisageable. Elle consiste à ne pas forcément chercher à caractériser l'oral à travers le filtre de l'écrit (en relevant une liste de dysfonctionnements) mais plutôt à recenser les traits propres à chaque colonne du tableau. C'est ce que propose Cheng (2012). En voici quelques exemples :

Caractéristiques de la langue orale	Caractéristiques de la langue écrite[5]
plus interactive	organisation monologale
des énoncés (plutôt que des propositions et des phrases)	des propositions et des phrases (plutôt que des énoncés)
nombreuses occurrences de marqueurs de discours (*ouais, alors, d'accord, bon*…)	utilisation de la ponctuation
référence à la modalité, la subjectivité du locuteur (*je crois, je pense*…)	densité lexicale importante variété lexicale importante

Tableau 2. Les caractéristiques de l'oral et de l'écrit (à partir de Cheng : 2012)

[4] Meunier, André et Paul, Joëlle (Éds) (2003). *Grammaire 3e*. Paris : Bordas.

[5] On traduit ici *spoken language/written language* par *langue parlée/langue écrite*, même si l'on s'est bien gardé de recourir à cette formulation qui induit qu'il existe deux langues distinctes. On se situe plutôt dans la perspective d'une seule langue qui connait des réalisations différentes.

1.3 Les nouvelles pratiques d'écriture

De nouvelles formes de communication (SMS, courriels, etc.) sont apparues dans les dernières années et ont pu donner parfois l'impression que la frontière devenait difficile à tracer entre oral et écrit. Cette difficulté peut être levée si l'on s'inscrit dans la tradition allemande (voir notamment Koch et Oesterreicher, 2001) où l'on dédouble l'opposition afin de distinguer le médium (canal) et la conception (l'ossature linguistique). Dans le cas d'un courriel ou d'un forum, on pourra identifier un médium écrit qui impose certaines contraintes (répétitions contigües rares des mêmes éléments sauf avec valeur intensive, absence de *euh*, utilisation de lettres avec leur valeur phonique, etc.) et une conception orale (qui favorise le recours à des raccourcis, à certaines tournures syntaxiques, à du lexique familier…). Les exemples (5) et (6) illustrent de tels cas :

5) G tjrs aimé le cinéma de Snyder aussi et ca été vraiment consternant d'etre temoin d'un tel linchage médiatique autour de ce film. (Site : ecranlarge.com ; 8/08/16)
6) visiteur> arguments ? non zéro ? ok ben merci la gratuité pour quelqu'un qui se considère supérieur intellectuellement

Anatune>sans dèc[6] le film est excellent (Site : ecranlarge.com ; 30/09/16)

En revanche, l'écriture SMS offre souvent des exemples d'utilisation iconique de l'écrit (Anis, 2000) qui n'ont pas de réel lien avec l'oral. MDR (pour *mort de rire*) illustre cette logique propre à l'écriture et n'est en rien le résultat d'une influence de l'oral ou de la volonté de déconsidérer les utilisateurs. Se révèlent d'ailleurs des scripteurs experts – souvent jeunes – qui maitrisent ces codages (7) qu'on peut clairement distinguer des locuteurs, généralement plus âgés, qui restent plus proches (sauf parfois pour l'orthographe…) des standards de l'écrit conventionnel (8) :

7) LOL MDR PTDR LOL XDR[7] (Garçon de 11 ans)
8) non rien a voir… il ne mon pas parler de sa… simplement pour eux je net pas le niveau (Homme 50 ans)

La comparaison entre oral et écrit apparait finalement assez conflictuelle. Dans la pratique ordinaire, l'écrit peut assez facilement servir à appuyer sur certaines caractéristiques de l'oral des locuteurs. Dans le cadre de l'enseignement, l'opposition tourne facilement à la

---

[6] *Sans déc* est une abréviation de l'expression *sans déconner*.

[7] Voici les équivalents de ces abréviations : LOL = (je) rire aux éclats, MDR = (je suis) mort de rire, PTDR = (je suis) pété de rire, XDR = (je suis) explosé de rire.

confrontation dont l'enjeu est de faire ressortir la supériorité de l'écrit. Cette attitude empêche de mieux apprécier les spécificités (et non les travers) de l'oral et de mieux comprendre certaines utilisations originales de l'écrit. La partie suivante portera sur les problèmes de découpage qui peuvent surgir quand l'oral est mal appréhendé.

2. QUAND LES DÉCOUPAGES NE COÏNCIDENT PAS

La trace écrite s'avère bien souvent indispensable pour permettre la réflexion sur la langue et le découpage en unités (Goody, 1993). Mais le transfert ou la projection des unités de l'écrit vers l'oral soulève de nombreuses questions, que ce soit au niveau du mot ou de la phrase. La difficulté principale consiste à ne pas prendre la trace (écrite) pour l'objet lui-même (l'oral) et à ne pas projeter les propriétés de l'une sur l'autre. Le lien entre oral et ponctuation illustrera ce dernier point.

2.1 Le découpage en mots

L'exploration de la relation oral/écrit a souvent été vue comme une approche judicieuse pour aider à la maitrise de l'écrit. Ainsi, sous l'influence des travaux, déjà anciens, de Dubois (1965), il a pu paraitre satisfaisant de comparer oral et écrit pour mieux comprendre la répartition des marques du pluriel. Si l'on s'en tient au groupe nominal (GN), la présentation ressemblait à ceci :

Les	petits	rats
+	+	+

Marques du pluriel à l'écrit

le	pti	ra
+	-	-

Marques du pluriel à l'oral

Cette représentation aboutissait à l'observation que *le nombre de marques dans la langue écrite est plus grand ou au moins égal au nombre de marques de la forme parlée* (Dubois, 1965 : 21). L'écrit y apparaissait comme redondant puisque, dans de nombreux cas, chaque mot portait une marque de pluriel. À l'inverse, à l'oral les marques étaient souvent peu nombreuses. On pouvait facilement glisser de l'idée de différence à celle de défaillance, à travers deux facteurs. D'une part, l'efficacité semble être du côté de la redondance : *l'optimum du système n'est pas celui où l'information est donnée par une seule marque* (Dubois, 1965 : 23). D'autre part, la mise en correspondance – favorisée par le découpage en plusieurs cases – incite à repérer que l'oral cumule des « moins ». La démonstration a pu séduire (notamment dans l'enseignement) par son caractère en apparence rigoureux. Toutefois, on peut aisément prévoir

les malentendus que cette présentation contient en germe : une nouvelle fois, la comparaison est orientée en faveur de l'écrit et conforte les préjugés liés à l'oral. Ainsi, on aurait pu imaginer de conclure que, puisque la compréhension est satisfaisante à l'oral, celui-ci illustre qu'une marque s'avère suffisante et que l'écrit est, de fait, bien lourd ou inutilement répétitif… Mais c'est surtout le découpage proposé qui pose problème[8]. S'il n'y a rien de choquant à compter 3 mots dans la langue écrite, il est discutable de plaquer ce découpage sur l'oral. L'unité de décompte la plus naturelle conduit à identifier un groupe unique à l'oral dans lequel on ne détache pas d'unité plus petite – sauf à parler de façon artificielle. Chaque médium possède ses spécificités et la comparaison doit en tenir compte. La présentation s'en trouve alors chamboulée et conduit à des commentaires bien différents. À l'écrit tout comme à l'oral, chaque unité est marquée : les mots à l'écrit, le groupe à l'oral. La disparité surgie avec la présentation précédente disparait :

Les	petits	rats
+	+	+

À l'écrit

le pti ra
+

À l'oral

D'autres faits incitent d'ailleurs à s'interroger sur la pertinence du mot à l'oral. L'un est tiré de l'expérience des linguistes qui transcrivent des enregistrements et sont confrontés à de nombreuses difficultés (Cappeau, 2011). L'autre concerne la frontière entre mots et locutions qui dans certains cas s'avère plutôt délicate à tracer (Sinclair, 1991 ; Schmale, 2013).

La difficulté à identifier une séquence sonore (que l'on observe dans la vie courante et fréquemment dans l'activité plus technique de transcription) semble indiquer que le raisonnement de l'usager opère au niveau du syntagme plus que du mot[9]. Ainsi, lorsqu'un transcripteur croit identifier *ma crise baleine* au lieu de *Mathusalem*[10], on peut penser

8 Ces remarques n'ont pas pour but de condamner la comparaison oral/écrit telle qu'elle est parfois envisagée dans l'enseignement mais d'attirer l'attention sur les biais involontaires que cette démarche est susceptible d'introduire.

9 Même si la taille des corpus est indiquée en nombre de mots… Mais cela tient surtout aux outils informatisés qui détectent plus facilement les blancs entre les mots que les syntagmes.

10 Il s'agit bien évidemment d'une véritable erreur relevée lors de la correction d'une transcription. On pourrait multiplier les exemples. En voici un, que m'a signalé Roxane Gagnon, dans le cadre de séances de transcription avec des enseignants : *kamishibaï* était devenu *caniche qui baille*.

qu'il s'appuie sur la perception de certains sons communs aux deux versions : [ma…zalɛ…]. Ce n'est pas le mot qui oriente son choix, mais la recherche d'une séquence qui puisse intégrer les sons dégagés, même si le résultat frôle parfois l'absurde.

La réalité du mot semble forte à l'écrit où la présence de blancs apporte une identification convaincante mais, à l'oral, il parait assez factice de découper en mots des locutions telles que [pask] ou [tutafɛ]. La mise à jour de nombreuses collocations (Sinclair, 1991 ; Halliday Teubert, Yallop, et Cermáková, 2004) à partir du travail sur les corpus tend aussi à réduire l'importance accordée au mot au profit d'unités plus larges. Ainsi, dans un petit corpus oral[11], le mot *peu* se rencontre dans 35% des cas sous la forme *à peu près* ou *un petit peu* (cette dernière locution est, à l'inverse, difficile à trouver dans le corpus littéraire Frantext). Bref, un mot isolé dans l'écriture est bien souvent un fragment d'un groupe.

2.2 Le découpage en phrases

La phrase constitue à nos yeux contemporains une unité de découpage du texte peu discutable : elle est formellement bien reconnaissable (à l'aide de la ponctuation) et régulière (par une structure que l'on peut cerner). L'observation de productions orales peut dérouter (car elle fait perdre certains repères) et la phrase a bien du mal à conserver son statut d'unité. Il n'est sans doute pas nécessaire de reprendre en détail des critiques déjà bien connues (Blanche-Benveniste, 1993b). Plus intéressante sans doute, l'observation de quelques extraits de transcription qui permettent de mieux comprendre comment est organisé l'oral. L'exemple (9) semble reposer sur une phrase et ne montre pas de différence très importante avec l'écrit. Mais si on élargit le contexte (10), la structure s'amplifie et la correspondance avec la phrase « classique » ou canonique de l'écrit est moins apparente, notamment parce que le passage *les gens qui viennent à l'entrainement le vendredi vous porter les maillots* semble se greffer de façon assez lâche au reste de l'énoncé, comme une sorte d'ajout après-coup. Le passage est pourtant fortement structuré, comme la représentation en grille (Blanche-Benveniste, 2010 ; Blasco-Dulbecco et Auriac-Slusarczyk, 2010) en témoigne.

[11] Il s'agit d'interviews de collégiens et lycéens. Le corpus contient 63 000 mots.

9) je parle aussi pour les gens qui viennent euh à huit heures le matin vous préparer euh la bouffe (CLER03)[12]

10) mais là je je parle aussi pour les gens qui viennent euh à huit heures le matin vous préparer euh la bouffe vous préparer euh vos maillots vous préparer + les gens qui viennent à l'entrainement le vendredi vous porter les maillots (CLER03)

mais là je				
	je parle aussi pour les gens qui viennent	euh		
		à 8h le matin	vous préparer	euh
				la bouffe
			vous préparer	euh
				vos maillots
			vous préparer	
	les gens qui viennent à l'ent. le vendredi		vous porter	les maillots

Mise en grille de l'exemple (10)

L'unité phrase apparait souvent bien étriquée à l'oral où des reprises, des parallélismes concourent à faire enfler la séquence pertinente. Ainsi, en (11), c'est l'ensemble du passage qui constitue l'unité de découpage la plus pertinente, unité que l'on peut hésiter à appeler phrase ; et en (12), l'extrait commence par *ils ont créé une*, construction interrompue par une explication avant d'être reprise et développée, ce qui soulève la question du traitement à prévoir pour l'ensemble (le premier morceau est en lien avec la partie finale).

11) et j'étais une gamine de sept ans dans une ferme de du Poitou où il y avait papa et maman qui étaient fermiers qui s'occupaient de la du travail de la ferme du bétail de la nourriture enfin de de ren- de faire rentrer de l'argent pour pouvoir payer le terme de de la le terme c'est pas exact ça la le montant de la ferme (POI10)

12) et ils ont créé une il s'appelait Baudin et avec euh pa- mon père son frère et ce ce garçon je dis ce garçon il était assez âgé déjà euh ils ont créé leur propre affaire de construction de ponts métalliques (POI11)

2.3 Ponctuation et oral

Le terme d'oral recouvre des réalités bien disparates qui peuvent brouiller le raisonnement. Ainsi, le lien entre les signes de ponctuation

[12] Les exemples tirés de corpus oraux sont identifiés par des lettres qui renvoient à la ville où ont été édités les corpus (CLER > Clermont-Ferrand, POI > Poitiers) et à une date (03 > 2003, 16 > 2016).

utilisés à l'écrit (Bessonnat, 1991) et le découpage d'un passage oral se vérifie largement dans le cas où on lit à voix haute un texte écrit. On peut alors chercher à faire correspondre de brèves pauses avec des points ou des virgules. Mais, dans un oral spontané, il n'est plus envisageable d'établir ce type de correspondance. Les pauses (marquées par un + dans les transcriptions proposées) peuvent se produire dans des emplacements où aucune ponctuation ne serait acceptée. C'est ce qu'illustre (13). Inversement, des passages dans lesquels on attendrait des pauses peuvent être produits de façon continue (14) :

13) j'ai vu le + un peu la capitale du vaudou au Bénin (POI16)

14) alors j'ai acheté du matériel j'ai essayé toute seule quatre petits fuseaux du maté- un petit catalogue j'ai essayé mes fuseaux se désembobinaient j'essayais toute seule je n'y arrivais pas et puis j'avais pas le moral à zéro pour autant mais bref je me dis faut que j'arrive à trouver la solution et un jour ma mère qui est à Bordeaux me téléphone (POI16)

C'est une nouvelle fois la non-dissociation du médium et de la conception qui favorise un raisonnement inadapté aux faits observés. L'oral lu est, en général, de conception écrite. Or, les découpages et regroupements (par la prosodie) de l'oral spontané ne peuvent plus être appréhendés à partir d'un système (la ponctuation) qui est conçu avant tout pour l'œil dans nos pratiques contemporaines[13]. L'entrée *ponctuer* dans le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) reflète bien cette évolution puisque le sens de 1404 « accentuer en lisant » se transforme en 1550 en « mettre la ponctuation dans un texte », même si la première valeur « souligner par des gestes, des exclamations ce que l'on est en train de dire » reste vivante en 1833.

La comparaison entre oral et écrit peut être involontairement faussée ou mal appréhendée quand on tente de retrouver à l'oral des unités et des signes régulièrement utilisés à l'écrit. Et la non-coïncidence constitue souvent un argument à charge contre l'oral : celui-ci en ressort défaillant et mal organisé. Chaque médium impose de fait aux utilisateurs des contraintes spécifiques qui nécessitent des adaptations pour qu'une comparaison rigoureuse puisse être proposée. À cette condition, l'oral n'a plus vocation à être associé avec des termes péjoratifs (*lacune*, *défaillance*, etc.). Les parties suivantes, plus centrées sur la syntaxe (les classes de mots et les relations syntaxiques), se situent dans cette orientation : l'oral n'a rien de déroutant ou d'inhabituel pour peu que l'on sache comment l'observer.

---

[13] De là découle que la formulation *ponctuation de* ou *à l'oral* semble peu adaptée. Sur la question des signes utilisés pour découper les transcriptions, voir Cappeau et Gadet (2010).

3. DES CLASSES DE MOTS AVEC DES RÉPARTITIONS DIFFÉRENTES

Certaines classes de mots présentent une affinité plus grande avec l'oral ou avec l'écrit, ce qui a des incidences sur d'autres aspects syntaxiques comme l'emploi de pronoms ou de certaines prépositions. Cette approche à priori technique (linguistique) trouve cependant, comme nous le verrons, un prolongement dans des présentations orales qui reposent sur des documents écrits.

3.1 L'emploi du nom et du verbe

Parmi les classes de mots identifiées dans les grammaires, deux présentent des emplois différenciés selon que l'on se situe dans une conception orale ou écrite : le verbe et le nom (Halliday, 1985 et 1987). Le nom joue un rôle bien plus important à l'écrit. L'abondance de noms se retrouve tant en littérature (15) que dans certains écrits techniques (16) ou administratifs (17) qui usent, notamment, de nominalisations : *utilisation* et *insertion* en (16), *observations*, *consultation*, *indications*, *renouvellement* en (17). À l'oral, c'est le verbe qui joue un rôle important, comme on le vérifie en (18) qui contient 8 verbes conjugués. Pour faciliter le repérage, ont été mis en gras les noms dans les exemples écrits (15 à 17) et les verbes dans l'exemple oral (18) :

15) Ce **lundi**-là, le 10 **octobre**, un Clair **Soleil** de **Victoire** perça les **nuées** grises, qui depuis une **semaine** assombrissaient **Paris**. Toute la **nuit** encore, il avait bruiné, une **poussière** d'**eau** dont l'**humidité** salissait les **rues** ; mais, au petit **jour**, sous les **haleines** vives qui emportaient les **nuages**, les **trottoirs** s'étaient essuyés ; et le **ciel** bleu avait une **gaieté** limpide de **printemps**.

Aussi, le **Bonheur** des **Dames**, dès huit **heures**, flambait-il aux **rayons** de ce clair **soleil**, dans la **gloire** de sa grande **mise en vente** des **nouveautés** d'**hiver**. (Zola. *Au bonheur des dames*)

16) L'**utilisation** de votre **téléphone** nécessite l'**insertion** de votre **carte** SIM. La **coque** arrière du **téléphone** est fixée avec des **clips**. (Guide Wiko Lenny3)

17) Les **observations** faites lors de la **consultation** nationale menée à l'**automne** 2013 sur les **programmes** de l'**école** primaire de 2008 doivent être prises en **compte**. La présente **circulaire** a pour **objectif** d'apporter un certain nombre d'**indications** pour la **mise en œuvre** des **programmes** de

l'**école** élémentaire, en attendant leur **renouvellement** à compter de la **rentrée** scolaire 2016[14].

18) alors moi je **suis** sage-femme euh et euh je **cherchais** du travail et euh ils **avaient** besoin de de sages-femmes là-bas pour leur maternité et euh j'**ai** la chance d'**avoir** un métier qui **est** assez universel euh je **peux exercer** partout dans le monde euh et euh j'**avais** envie de me **connaitre** un peu aussi la culture locale et et s- **proposer** mon aide si je **pouvais** là-bas (POI16)

C'est bien la conception orale ou écrite qui est en cause plus que le médium lui-même. Dans l'extrait (19), un médecin s'exprime à la radio, le médium est donc constamment oral. Mais la première partie de son intervention contient du langage technique, de spécialiste et relève d'une conception écrite : les noms y sont nombreux (*risque*, *acouphène*, *source*, *focalisation*…) et les verbes possèdent une valeur informative faible (*a*, *puisse devenir*). La deuxième partie (à partir de *c'est-à-dire*) est une reformulation de conception orale dans laquelle les verbes prennent une grande importance (*sait*, *va se coucher*, *va la gêner*, *va attendre*, *peut devenir*). L'information qui, dans la partie précédente, passait par des noms est maintenant exprimée par le biais de verbes :

19) il y a bien sûr un risque théorique que l'acouphène existant cet acouphène puisse devenir en lui-même une source de focalisation d'attention pathologique c'est-à-dire elle sait que le soir elle va se coucher ça va la gêner donc elle va pratiquement attendre attendre son acouphène et ça peut devenir de à partir de ce moment-là gênant (Europe 1. Sept. 2005).

3.2 Les syntaxes associées

Bien évidemment, privilégier le nom ou le verbe a des incidences sur les autres classes de mots : par exemple les adjectifs ou les déterminants (en relation avec le nom) et les pronoms (en lien avec les verbes) vont se rencontrer plus fortement dans l'un ou l'autre cas.

La différence est sensible quand on peut observer des informations organisées selon une conception orale ou écrite. Ainsi, un récit de film à l'oral (20) et une critique écrite (21) illustrent à la fois le tropisme en faveur du verbe ou du nom, mais aussi les répercussions afférentes. Par exemple, l'oral privilégie des énoncés courts qui servent à introduire des référents nouveaux (nombreuses constructions en *il y a*…), la mise en place du cadre de l'histoire est progressive et détaillée et repose sur

[14] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html, circulaire n° 2014-081 du 18/6/2014.

des répétitions. À l'écrit, les contraintes de place conduisent à une syntaxe plus compacte (par exemple dans la dernière phrase, avec un complément initial), les noms favorisent le recours à des adjectifs qualificatifs. Pour autant, il serait incongru de hiérarchiser ces productions. Chacune est adaptée au médium dans lequel elle est produite et adopte une conception orale non préparée pour la première, écrite retravaillée pour la seconde. Chaque production courrait le risque d'être considérée comme déplacée si elle empruntait trop les caractéristiques de l'autre.

20) il y a euh la mère euh les deux fils et euh la fille qui est plus jeune les deux fils sont à peu près du du même âge euh il y en a un qui est qui est P.D.G. d'une entreprise et l'autre qui est euh patron d'un d'un bar et en fait tss il est patron du bar où euh se situe tout le film euh c'est un bar restaurant où ils déjeunent tous les vendredis euh + donc ils se rencontrent tous les vendredis (POI97).

21) Pierre le fantasque et Benoît le raisonnable sont les meilleurs amis du monde, même s'ils s'agacent réciproquement. Voilà vingt ans que Pierre multiplie les excentricités et que Benoît paie les notes. Restauratrice de tableaux anciens, la discrète Marie cherche l'homme de sa vie. (Gérard Lenne - *La saison cinématographique* - 1996 - p. 140)

À l'écrit, le recours à des noms tend aussi à favoriser l'emploi de prépositions qui vont permettre de réaliser des compléments nominaux. Il en résulte une abondance de compléments introduits par *de* qui, très vite, peuvent rendre les phrases opaques. En voici un exemple emprunté à un mémoire d'étudiant (22), avec un enchainement bien peu digeste de 3 occurrences de la préposition *de*[15] :

22) Le fait de les étiqueter ou les classer comme marqueurs de discours n'est que le début **de** la tâche **de** la description **de** leur fonctionnement au sein du texte oral. (Mémoire M1)

À l'oral, les verbes se rencontrent souvent dans des assemblages (formés avec des modaux par exemple) que l'on peut appeler des *séquences verbes* (Bilger et Campione, 2002) comme en (23). Le jargon propre à un usage professionnel fournit souvent de telles séquences,

[15] La tournure *de la description* (avec présence de l'article) constitue un obstacle supplémentaire. On mesure plus facilement la « difficulté » d'un tel exemple en le lisant à haute voix ou en ralentissant sa lecture. Ces énoncés sont habituels dans l'écrit universitaire et les lecteurs experts finissent par les trouver naturels…

parfois fort complexes, avec un lexique spécifique comme on l'observe en (24) et (25)[16] :

23) je **vais avoir beau chercher** dans tous les magasins je vais pas trouver ce que je veux (POI09)
24) la chambre de l'instruction à un moment donné **va se fâcher en disant** on **n'a eu de cesse d'ordonner** la production de cette pièce (POI07)
25) au motif qu'ils **pourraient se concerter et organiser** leur défense (POI07)

Les différences indiquées ici ne sont cependant en rien des arguments pour considérer qu'oral et écrit sont deux langues distinctes. Les faits relevés pourraient se rencontrer dans l'une ou l'autre des productions. C'est leur récurrence qui finit par en faire un paramètre marquant de la conception orale ou écrite.

3.3 Implications concrètes

Présenter par oral ce n'est pas oraliser un écrit. L'exemple le plus frappant concerne les présentations appuyées sur des logiciels du type *PowerPoint*. Elles combinent à la fois de l'écrit (le texte des diapositives) et de l'oral (la verbalisation). Qui n'a pas succombé (au moins d'ennui) en entendant un orateur lire le texte projeté ? Outre la différence de vitesse entre lecture silencieuse et lecture à haute voix qui peut provoquer un décalage entre l'auditeur et l'orateur, c'est aussi le choix des classes de mots et en particulier le rapport entre noms et verbes qui explique le caractère généralement rébarbatif d'un exposé produit dans ces conditions. Voici à titre d'exemple, quelques termes qui pourraient figurer dans une diapositive. Il s'agit de noms, et souvent de nominalisations :

• Réalisation
  - Observation du contexte
  - Évaluation des besoins
  - Amélioration du produit
  - Personnalisation des demandes

La formulation orale peut conserver certains termes, comme *réalisation*, mais la compréhension de l'auditoire sera certainement plus aisée si des verbes sont utilisés dans la suite de la présentation, comme *on a observé… (on cherche à observer, il a fallu observer…) on a évalué… on a amélioré… on a personnalisé.* Là encore, il n'est pas possible de hiérarchiser

16 Ces exemples sont tirés des dépositions d'avocats devant la commission parlementaire Outreau.

ou d'ordonner les deux versions proposées, chacune semble plus en adéquation avec la situation de production. Une diapositive avec de nombreuses formulations verbales (*on a observé…*) serait chargée et inutilement couteuse pour trouver l'information utile, une explication orale à l'aide de nominalisations est moins aisée à suivre.

Le même type de commentaire pourrait être envisagé à propos des journaux télévisés qui utilisent parfois simultanément des informations écrites (quelques mots, des flèches, etc.) et un commentaire oral. Les pratiques sont loin d'être uniformes. Les formulations orales sont plus accessibles pour peu que quelques noms écrits soient reformulés oralement sous forme de verbes. Voici un exemple du journal de M6 (daté du 31 mars 2005) où de petits ajustements peuvent être observés :

Texte écrit progressivement à l'écran	**Commentaire oral d'accompagnement**
Chômage Mars -> + 0,3 % + 6700 demandeurs d'emploi	le chômage une nouvelle fois en hausse au mois de mars de zéro trois pour cent par rapport à février ça représente 6700 demandeurs d'emploi en plus en France
Total -> 2 487 800 demandeurs d'emploi	2 487 000 personnes sont actuellement à la recherche d'un travail

Les verbes et les noms ne se répartissent pas de façon exclusive selon la conception orale ou écrite, mais chacune de ces classes de mots conduit à développer des systèmes syntaxiques différenciés. Le nom construit des compléments souvent à l'aide de prépositions (*de* est surreprésenté) et s'associe avec des adjectifs, le verbe nécessite un sujet (fréquemment pronominal à l'oral) et des compléments directs ou avec des prépositions plus variées. L'information semble présentée de façon plus compacte à l'écrit, d'où la difficulté à conserver les mêmes formulations dans des présentations qui associent oral et écrit[17]. D'autres aspects liés à la syntaxe vont être signalés dans la dernière partie.

[17] C'est un problème auquel sont confrontées de nombreuses sociétés. Ainsi, la SNCF a-t-elle dû retravailler des annonces orales initialement trop proches de l'écrit, qui étaient difficilement compréhensibles par les usagers. (Merci à Françoise Gadet pour cette information.)

4. DES LIENS DISTENDUS ?

De nombreux malentendus sont liés à notre perception de la syntaxe. L'oral semble parfois dépourvu d'organisation. Avec les outils d'analyse adéquats, c'est plutôt l'inverse qui émerge : certains apparents dérèglements se plient à une régularité inattendue et des marqueurs grammaticaux « absents » n'induisent pas une absence de relation syntaxique.

4.1 Pour une extension de la syntaxe ?

Les livres de grammaire recensent un ensemble de règles (et d'exceptions) qui sont fondées sur la description de la langue écrite. Les exemples fournis sont soit fabriqués, soit extraits d'œuvres littéraires et constituent le modèle plus ou moins implicite qu'il convient de reproduire ou d'approcher. Les exemples dits oraux proviennent de pièces de théâtre ou de dialogues de romans. L'oral de corpus est, pour l'instant, le grand absent. La description grammaticale ne s'intéresse qu'à l'écrit bien formé. Pourtant, en syntaxe, une fracture entre oral et écrit n'est bien souvent pas pertinente, une grande part des règles d'organisation des énoncés concernent le français dans sa globalité, quel que soit le médium utilisé (Blanche-Benveniste, 2010).

D'où vient alors ce sentiment, très répandu, que l'oral s'écarte de la syntaxe habituelle du français ? Cela tient, pour partie, à de nombreux phénomènes qui déroutent le lecteur d'une transcription (26) et donnent le sentiment que de nombreux petits segments sont mal assemblés :

26) mais tant qu'on ne mettra pas un peu d'humanisme dans ce métier un peu de re- de respect de reconnaissance à tous les ni- z-é- tous les étages eh bien on on ira droit encore vers l'échec (POI13)

Sous l'expression « mode de production » on regroupe divers phénomènes qui peuvent être observés quand un locuteur cherche la formulation la plus adaptée : bribes ou réitération de mots grammaticaux (*on on*), amorces (*de re- de respect*), répétitions (*à tous les ni- z-é- tous les étages*), pauses vides ou remplies (*euh*). Une représentation comme la mise en grille (dont on a vu en 2.2. qu'elle permettait de retrouver la cohérence d'ensemble d'un passage) peut neutraliser ces difficultés. Elle repose sur le principe que les éléments qui occupent un emplacement syntaxique identique seront placés dans le même paradigme. Les nombreux éléments qui, à la lecture, peuvent faire perdre de vue la construction d'un passage sont alors regroupés et la progression du texte devient bien plus compréhensible (et lisible).

mais tant qu'on ne mettra pas	un peu	d'humanisme	dans ce métier	
	un peu	de re-		
		de respect		
		de reconnaissance	à tous les ni- z-é-	
			tous les étages eh bien on	
				on ira...

Mise en grille de l'exemple (26)

Même les « erreurs » semblent respecter des règles ou du moins des régularités et des tendances. Ainsi, pour les exemples (27) et (28), seuls ceux du type (a) sont attestés dans un corpus d'un million de mots oraux. Les versions (b) n'y ont pas été trouvées. De tels faits invitent à s'interroger sur les mécanismes de la production langagière[18] et à envisager une extension du domaine de la syntaxe, qui régule plus de phénomènes qu'on ne pouvait d'abord l'imaginer.

27) a. quand ils ont ils ont été en âge d'avoir des relations (POI16)

b. ? quand ils ont ont été en âge

28) a. lui il va il va franchir la frontière (POI16)

b. ? lui il va va franchir la frontière

4.2 Des liens à retrouver

En français, l'écrit nécessite un marquage explicite des liens syntaxiques, héritage des grammairiens et Remarqueurs des 17e et 18e siècles qui fondaient une part de la « clarté française » sur la présence de marques grammaticales[19]. C'est pourquoi on n'imagine pas possible de se passer de la préposition *à* dans le groupe *à la prison* en (29). Dès lors, les exemples tels que (30) ou (31), dans lesquels les groupes en gras sont construits sans préposition, vont être considérés comme mal formés. Ils sont pourtant attestés à l'oral où la prosodie va permettre d'établir un lien entre deux constituants juxtaposés[20] (on pourrait attendre *dans* pour le premier exemple, *dans* ou *en ce qui concerne* pour le second).

29) À la prison, Fléchard trouva Bluette, tourmenté, inquiet et, contrairement à son habitude, de fort méchante humeur. (A. Allais)

---

[18] La forte densité des réitérations peut être un indicateur pour identifier certains troubles (comme le bégaiement).

[19] C'est par exemple de cette période que date la réitération de la préposition *dans* des exemples tels que *il se hasarda* ***à*** *grimper de nouveau et* ***à*** *jeter un coup d'œil* (Zola).

[20] Les analyses macrosyntaxiques fournissent un cadre théorique pour décrire ces organisations. Voir Debaisieux (2013) pour plus de détails.

30) par exemple **un comité d'entreprise** eh bien le les gens ne se connaissent pas (POI96)

31) **la pâtisserie** il y a toujours eu un effort esthétique (POI08)

Comme on l'a indiqué précédemment, si l'on raisonne à partir de l'écrit, les exemples oraux risquent d'être considérés comme mal formés. On pourrait pourtant facilement inverser le raisonnement et considérer que, à l'oral, deux organisations sont envisageables (sans ou avec préposition dans les exemples cités), alors que l'écrit est plus limité et n'accepte que les constructions explicitement marquées. Cette décentration du point de vue peut s'avérer bénéfique : au lieu de rechercher des écarts par rapport à un modèle de l'autre médium, elle conduit à mieux faire émerger les propriétés constitutives d'une production envisagée en elle-même.

La difficulté à établir des liens entre les constituants se manifeste dans les transcriptions (moins dans les enregistrements, qui contiennent des indices prosodiques), où les récits sont souvent entrecoupés de commentaires, précisions, explicitations, etc. qui peuvent faire perdre le fil (au descripteur du moins et bien plus rarement à l'interactant). Dans l'extrait (32), ont été mises en gras les séquences qui ne contribuent pas à faire avancer le récit. Le phénomène pointé ici est assez habituel à l'oral :

32) donc on courait je courais avec mes parents et je me souviens qu'une c'est arrivé une fois il fallait toujours que j'emmène ma poupée et je me souviens cette rue Jussieu où je courais avec mes parents où on courait il y avait énormément de voisins tout le monde courait de se mettre aux allait se mettre aux abris + et euh j'ai fait tomber ma poupée et comme on courait maman n'a pas voulu que je revienne sur mes pas pour la chercher (POI12)

Le caractère prétendument décousu de la syntaxe de l'oral découle en grande partie d'une perception déformée liée à l'écrit mais aussi du fait qu'on ne se soucie pas de l'interaction et du processus de production. On observe en effet des régularités même dans les « perturbations » que favorisent les divers ajustements auxquels se livrent les locuteurs. Certaines séquences connaissent des modes de rattachement plus variés (par exemple avec ou sans préposition dans des contextes particuliers). Enfin, la fluidité d'un récit et sa continuité sont parfois moins aisées à retrouver à l'oral où s'entrelacent commentaires et narration.

5. CONCLUSION

Traiter de la relation oral/écrit soulève une difficulté de taille : elle conduit à s'enferrer dans une opposition réductrice. Dans plusieurs des exemples retenus, l'écrit est considéré comme le mètre-étalon qui fournit les repères et les unités pour approcher l'oral. Les conséquences de cette orientation sont néfastes pour l'oral puisque les manques semblent alors s'accumuler (manque de phrase, manque de marqueurs syntaxiques, manque d'organisation, etc.) et que l'on envisage en termes de correspondance « simple » le passage de l'oral à l'écrit.

Il existe plusieurs solutions alternatives qui ont le mérite d'ouvrir de nouvelles pistes. La première consiste à caractériser les productions sans chercher nécessairement à les opposer. Cela conduit à prêter une plus grande attention aux conditions de production, au rôle éventuel des interactants, aux différents outils de découpage (la ponctuation à l'écrit, certains termes comme *quoi* ou *alors*, à l'oral). Une deuxième possibilité est de dissocier le médium (ou canal utilisé) et la conception (la trame linguistique). Cette approche s'avère éclairante pour classer des productions qui semblent emprunter à l'oral et à l'écrit (comme des répliques de théâtre, des courriels, etc.). Elle fait émerger aussi des questions nouvelles ou plus nuancées puisque la conception peut être vue comme un continuum dont les extrémités sont l'oral et l'écrit mais qui connait toute une gradation. Ainsi, selon les auteurs et selon les passages, les répliques de théâtre peuvent plus ou moins s'approcher d'une conception orale ou écrite. Enfin une troisième possibilité, qui n'a pas été traitée dans ces pages, consiste à se tourner vers la notion de genre. On sort alors de l'opposition oral/écrit pour mettre en relation du matériau langagier et des pratiques verbales socialement codifiées (Maingueneau, 2004). Ainsi, des visites guidées peuvent être des manifestations aussi bien orales qu'écrites. Dans les deux cas, divers faits de langue communs peuvent être repérés : l'emploi abondant de pronoms de 3e personne (*il(s), elle(s)*), l'utilisation de passifs (*le château a été détruit en 1790*), des participes présents (*des peintures représentant deux thèmes*). Cette approche, sous l'impulsion du travail sur corpus, s'avère prometteuse (Biber et Conrad, 2009). Ces trois regards, en partie complémentaires, illustrent l'intérêt de ne pas s'enfermer dans une dichotomie (oral/écrit) : au lieu de raisonner en blanc et noir, mieux vaut s'intéresser aux nuances de gris…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANIS, J. (2000). Vers une sémiolinguistique de l'écrit. *Linx*, *43*, 29-44. Consulté le 21 avril 2017 dans : http://linx.revues.org/1046

BÉGUELIN, M.-J. (1998). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de linguistique française, 20*, 229-253.

BESSONNAT, D. (1991). Enseigner la « ponctuation » ? (!). *Pratiques*, *70*, 9-45.

BIBER, D. & CONRAD, S. (2009). *Register, gender and style.* Cambridge : CUP.

BILGER, M. & CAMPIONE, E. (2002). Propositions pour un étiquetage en « séquences fonctionnelles ». *Recherches sur le français parlé*, *17*, 11-37.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993a). Les unités : langue écrite, langue orale. Dans C. Pontecorvo & C. Blanche-Benveniste (Ed.), *Proceedings of the workshop on orality versus literacy : concepts, methods and data* (pp. 139-187). Strasbourg : European Science Foundation.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993b). Faire des phrases. *Le français aujourd'hui*, *101*, 7-15.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010). *Le français : usages de la langue parlée.* Leuven : Peeters.

BLASCO-DULBECCO, M. & AURIAC-SLUSARCZYK, E. (2010). Interpréter des copies : l'intérêt des mises en grille syntaxique. *Synergie, Pays Scandinaves. Acquisition et enseignement en production écrite. Revue du GERFLINT*, *5*, 31-48.

CAPPEAU, P. & GADET, F. (2010). Transcrire, ponctuer, découper l'oral : bien plus que de simples choix techniques. *Cahiers de linguistique*, *35*(1), 187-202.

CAPPEAU, P. (2011). La transcription et ses entours. Dans J. Chuquet (Éd.), *Le langage et ses niveaux d'analyse : cognition, production de formes, production du sens* (pp. 113-123). Rennes : PUR.

CHENG, W. (2012). *Exploring corpus linguistics : language in action*. Abingdon : Routledge.

DEBAISIEUX, J.-M. (Éd.). (2013). *Apports linguistiques des analyses sur corpus : subordination et insubordination en français*. Paris : Hermès.

DUBOIS, J. (1965). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. Paris : Larousse.

GADET, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *Tranel*, *25*, 13-27.

GOODY, J. (1993). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.

HALLIDAY, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford : Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1987). Spoken and written modes of meaning. Dans R. Horowitz & S.J. Samuels (Ed.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). New York : Academic Press.

HALLIDAY, M.A.K., TEUBERT, W., YALLOP, C. & CERMÁKOVÁ, A. (2004). *Lexicology and corpus linguistics : an introduction*. London : Continuum.

HÉBRARD, J. (2004). *Les savoirs de l'école*. Paris : Hachette.

KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. Dans G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Hrsg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (vol. I-2) (pp. 584-627). Tübingen : Max Niemeyer.

MAINGUENEAU, D. (2004). Retour sur une catégorie : le genre. Dans J.-M. Adam, J.-B. Grize & M.A. Bouacha (Éd.), *Texte et discours : catégories pour l'analyse* (pp. 107-108). Dijon : EUD.

SCHMALE, G. (2013). Qu'est-ce qui est préfabriqué dans la langue ? Réflexions au sujet d'une définition élargie de la préformation langagière. *Langages*, *189*, 27-45.

SINCLAIR, J. (1991). *Corpus concordance collocation*. Oxford : Oxford University Press.

Un oral pour écrire, pour « secondariser »

Christiane MORINET

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

La question de l'oral à enseigner dans le cadre du lycée en France ne peut être suivie de l'amorce d'une réponse que si on l'accompagne immédiatement de celle de la finalité de cet oral. Un oral pour quoi faire ? Il me semble que le niveau d'enseignement et les obstacles récurrents rencontrés dans les disciplines doivent orienter la définition que l'on veut donner à ce vocable « oral », somme toute trop général, et les prescriptions qui en découlent pour l'enseignement. S'agit-il de l'oral en tant qu'il est pratiqué quotidiennement ou du mode d'émission utilisé dans les études où tout se fait d'abord oralement même si l'écrit en est toujours d'une façon ou d'une autre le moyen structurant ? S'agit-il de l'oral en tant qu'il est hétérogène dans ses pratiques, qui donnent lieu à un classement linguistique en « variantes stylistiques » (Lambert et Trimaille, 2012), et en tant que les conditions de l'oralité s'opposent à celles de production de l'écrit (Gadet et Guérin, 2008) ?

D'un côté, selon nous, il serait aussi vain d'enseigner l'oral sans l'envisager dans son articulation avec l'écrit, étant donné la fonction de ce dernier dans les savoirs disciplinaires, que d'enseigner l'écrit sans penser le fait que cet enseignement se dispense oralement et qu'il s'adresse à des énonciateurs ayant d'autres habitudes de langage que celles de l'école. Il parait donc indispensable de mettre en lien, d'une manière ou d'une autre, les compétences de l'oral et de l'écrit (Chanfrault-Duchet, 2001), car l'ensemble recouvre les activités langagières qui fondent l'intelligence humaine et que l'école cherche à transmettre.

D'un autre côté, il est impossible de nier la spécificité langagière et cognitive de l'écrit, que modèlent les conséquences de la transcription alphabétique de la parole. L'anthropologie de l'écrit, avec la notion de « littératie », permet de penser cette mutation en soulignant que la lente maturation de l'écriture a produit un « changement radical dans la technique de l'intellect » (Goody, 1968/2006 : 8). Autrement dit, on n'est pas dans la même « technologie de communication » (*ibid* : 10)

d'un point de vue cognitif, selon que l'on est engagé dans le parlé quotidien ou dans l'écrit et, *a fortiori*, dans l'oral fondé sur l'écrit.

Or, cette mutation a d'importantes conséquences pour l'enseignement. Les sociologues de l'éducation, par exemple, déduisent de leurs enquêtes auprès de lycéens d'enseignement technique (Charlot, 1999) que le rapport au savoir et au langage en milieux populaires diffère de celui qui est attendu à l'école. Et cette question du rapport au langage permet de problématiser la remarque des enseignants sur l'écrit de leurs élèves, reprise par Delcambre (2000), « Ils écrivent comme ils parlent ». Car en quoi « écrire comme on parle » s'écarterait-il de l'objectif des pratiques langagières scolaires ?

Écrire supposerait donc une posture différente que ce qu'on observe dans les pratiques orales, posture fondée sur la réflexion, la distanciation. Cependant, écrire ne se défait jamais complètement d'une oralité que le sujet écrivant a intériorisée et que le lecteur de texte remet en résonance. On oublie trop vite que la fonction de l'écrit est de rendre accessible à distance un propos, un contenu qui, initialement, n'est pas nécessairement écrit.

L'hétérogénéité des pratiques langagières dans l'enceinte de l'école est reconnue. Elle est évidente dans les échanges oraux mais, malgré la pression normative qui pèse sur l'écrit, elle se manifeste également à l'écrit – ce qui fait dire aux professeurs que certains élèves ne parviennent pas à s'adapter aux conditions de production de l'écrit. Il m'a paru intéressant dès lors d'analyser les productions écrites de lycéens en tenant compte des pratiques parlées de leur auteur, afin de faire transparaitre ce que j'ai appelé un « cheminement du parlé à l'écrit » (Morinet, 2012). À partir de productions extraites d'un corpus de copies d'entrainement à l'épreuve de français au baccalauréat en classe de seconde (Lycées parisiens, 2000), j'ai donc tenté de repérer les éléments de la langue sur lesquels portent tout particulièrement les différences langagières entre parole et écrit et qui font difficulté pour un grand nombre de lycéens. Mon hypothèse consiste ainsi à postuler que, pour former les élèves à l'écrit, ces éléments de la langue, qui permettent au sujet parlant de transposer ses habitudes de parole, gagnent à être abordés oralement. Autrement dit, un « oral pour préparer à écrire » est-il envisageable ?

Après avoir redéfini, le plus explicitement possible, ce que le terme d'oral recouvre, cette contribution proposera une réflexion sur la réalité de ce qu'un oral « pour écrire » pourrait signifier. La réflexion a pour perspective d'interroger en filigrane l'enseignement conjoint de l'écrit et de l'oral pour exposer quelques principes de l'enseignement d'un « oral

pour écrire », différent de l'oral en général, rendant le sujet parlant capable d'autonomie dans ses pratiques littératiées. Il s'agit, en somme, d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : quel oral pourraient pratiquer les lycéens pour lever un grand nombre de difficultés à l'écrit – et en particulier des difficultés que les textes argumentés leur posent ?

1. L'ORAL, C'EST-À-DIRE ?

La supposition d'un rôle des pratiques orales pour préparer à écrire m'est venue de l'observation des difficultés écrites des lycéens qui semblaient liées à leurs habitudes de parole. Elle me contraint à repenser les relations oral/écrit et à détailler les réalités que le terme d'« oral » recouvre tant au plan linguistique que dans les pratiques scolaires (Chanfrault-Duchet, 2002). Deux pôles sont perceptibles dans le champ de l'oral à l'école : le parlé et l'oral scolaire (termes qui ne sont pas sans poser problème) dont il est important de clarifier le rapport linguistique avec l'écrit.

1.1 Les deux pôles de l'oral à l'école

Le parlé

J'ai envisagé ce terme (Morinet, 2012) pour désigner la pratique langagière quotidienne produite dans l'interaction en face à face et dans l'action. Sa présence en classe est certaine mais essentiellement liée à des interactions dans les actions immédiates. Le parlé est fondamentalement interdiscursif et répond à des situations d'échanges dialogiques. Le parlé n'est pas simple et son étude, à partir des travaux de Blanche-Benveniste (1997/2000) par exemple, pourrait rendre plus accessibles les transpositions nécessaires pour écrire. Certains lycéens semblent ne pas reconnaitre la finalité des pratiques orales scolaires et s'en tenir à leurs habitudes de parlé. Dans ce contexte, il est difficile pour eux de s'investir dans la logique d'un « oral pour apprendre » (Jaubert et Rebière, 2003) qui correspond à des rituels sociodiscursifs propres à des « communautés discursives » de disciplines et se caractérise par « des énoncés longs », appelant « une monologisation » du dialogue parlé (Dolz et Schneuwly, 1998). C'est cette confusion qu'il s'agit de dépasser.

L'oral scolaire, l'oral « pour apprendre à »

Ce second pôle correspond à la socialisation scolaire, aux pratiques orales des interactions entre élèves et enseignants et entre élèves eux-

mêmes dans les activités d'apprentissage. Il est considéré comme une « secondarisation » par les sociologues du langage (Bautier, 2012), terme exprimant ici une reconfiguration des habitudes de parole en habitudes littératiées (Bakhtine, 1984) que l'anthropologie de l'écrit a permis de dégager (Goody, 1979 ; Ong 1982). L'oral « pour apprendre » est contraint par des tâches et conduit le sujet parlant à assumer la monologisation de pratiques jusque-là dialogiques, ce qui l'amène en particulier à apprendre la position d'« auteur » qui convient à l'activité de production écrite.

1.2 L'oralité et la scripturalité

Coordonner les deux termes d'oralité et de scripturalité ne va pas de soi, bien que la question ait souvent été traitée (Delcambre, 2000). Afin de mieux comprendre ce qui les lie, je vais m'appuyer sur les travaux de Boiron (2012), qui exposent les difficultés que rencontre l'enfant qui « entre dans l'écrit » à l'école, et observer les exemples qu'elle a retenus pour montrer le changement de hiérarchisation des éléments entre le parlé et l'écrit.

1.2.1 Transposition du parlé à l'écrit en primaire

Reprenant les trois exemples proposés par Boiron,

1. moi / tu sais / mon vélo rouge / eh bien hier / je l'ai cassé
2. la voisine / son chat / les croquettes / il les mange pas
3. maitre / Vanessa / mon dessin / eh ben elle l'a déchiré

on peut remarquer que ces énoncés sont tout à fait ceux d'un enfant qui sait parler et qui sait très bien se faire comprendre en face à face. La transcription retenue ici avec des barres obliques permet de repérer que la distribution des éléments est adaptée, par l'intonation, à la situation de communication, définie par les interlocuteurs (celui qui parle, le destinataire et ceux qui sont mis en cause), l'action (casser, manger, déchirer), l'objet (le vélo rouge, les croquettes, le dessin) et la temporalité (hier, le présent de vérité : mange, le passé composé à valeur achevée : ai cassé, a déchiré). Leur efficacité communicative est aboutie.

Les conditions de production de l'écrit supposent des transpositions, notamment du fait de l'amplification du nombre de destinataires potentiels, de leur absence au moment de l'énonciation, etc. L'écrit entraine une généralisation. Le propos ne va plus s'adresser uniquement à un interlocuteur présent en face de soi. Le maitre (exemple 3) ne sera plus une personne ordinaire, il deviendra l'instance qui permet de mettre à distance l'émotion en la verbalisant (protester). Le sujet parlant « verra »

ses paroles, le pronom qui le désigne par exemple (« Moi » dans l'exemple 1).

Dans l'exposé de Boiron sont proposées trois transpositions des énoncés parlés susceptibles d'être écrits :

1. Hier, j'ai cassé mon vélo rouge.
2. Le chat de ma voisine ne mange pas de croquettes.
3. Je protestai parce que Vanessa avait déchiré mon dessin.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur ces trois transpositions : la disparition de l'interlocuteur auquel on s'adresse en 1 et 2 (Tu sais, Maitre), la redistribution des pronoms (Moi/je, son/le chat, la/ma voisine, Maitre/-), la modification du contexte de l'énonciation parlée, qui est essentiellement de nature déictique, et qui conduit par exemple à l'ajout d'un verbe de parole (protester) dans le 3e exemple.

Un certain nombre d'opérations sont donc nécessaires pour adapter la version parlée à la version écrite, toutes, me semble-t-il, orientées par le changement de conditions de production et de réception, entre produire et lire. Ce qui me frappe, cependant, dans ces formulations pour écrire est qu'elles peuvent tout à fait être produites à l'oral. Ne serait-ce que par le maitre qui aurait pu reprendre chacun des propos en ces mots : « Hier, tu as cassé… », « Le chat de ta voisine… » et « tu protestes parce que… ».

Ce sont de tels exemples qui m'ont amenée à penser qu'un oral qui prépare à l'écrit est envisageable dans des interactions verbales, car il peut permettre de rendre audible ce qui change et sensibiliser à la nature des transpositions.

1.2.2 Un travail constant de transposition

Choisir des exemples à l'école primaire pourrait faire penser que le travail de transposition est nécessaire à ce niveau d'apprentissage car les enfants y sont encore en situation de découvrir les premiers principes de la langue. Le contexte des échanges y est plus narratif qu'argumentatif. Mais des travaux sur les productions de lycéens et d'étudiants (Béguelin, 1998) montrent que la transposition du parlé à l'écrit passe par des opérations énonciatives tout au long de la scolarité. L'équilibre entre « tendances dissimilatrices et tendances assimilatrices » (Béguelin, 1998 : 229) dans le rapport écrit-oral semble de toute façon difficile à atteindre. Toutefois, écrire sous-entend incontestablement de transposer ne serait-ce que pragmatiquement les habitudes de parole. L'écrit et l'oral « sont bel et bien soumis à des contraintes d'encodage et de décodage pragmatiquement différentes » (Béguelin, 1998 : 250).

L'énoncé suivant illustre l'activité de transposition pour elle-même (Boiron, 2012) : « ah mince alors ! / ah non c'est pas d'chance ! il pleut //on va pas pouvoir faire notre piquenique ! //ah non c'est trop bête ! on n'a plus qu'à le faire dans le salon !! » que Boiron transpose, du point de vue de l'élève, en : « Il pleut. Le piquenique est annulé. Ma mère décide d'installer la nappe dans le salon. »

Les interjections et les expressions qui marquent la déception du sujet parlant ont été supprimées et les évènements, cause et conséquence, se trouvent en contigüité. Il ne s'agit plus de s'adresser à ceux qui partageaient l'évènement mais d'expliciter la situation pour quiconque voudrait lire l'écrit. L'élève, qui raconte par écrit son piquenique, doit par conséquent transposer les propos de sa mère, c'est-à-dire devenir rapporteur, interprète de l'expérience. Il pourrait, également, rendre compte de la déception de la mère et de la famille. De même, le lycéen devient interprète de sa propre argumentation lorsqu'il s'en inspire pour produire un texte argumenté.

La scripturalité suppose de tenir compte des conditions de production de l'écrit, c'est-à-dire une socialisation qui dépasse le cercle de la famille, ce que les sociologues appellent la première socialisation. En fait, l'écrit ne signifie qu'au moment de la lecture, pour autant que le lecteur puisse reconstituer les paramètres de la situation évoquée.

C'est dire l'enjeu d'une oralité toujours présente en arrière-plan de l'écrit et sur laquelle on voudrait s'appuyer pour aller vers l'écrit !

1.3 Ce que les dysfonctionnements à l'écrit disent du rapport entre oralité et scripturalité

Les dysfonctionnements récurrents dans les productions écrites des lycéens montrent les conflits entre les habitudes acquises dans la parole et les transpositions pour écrire. L'acquisition de l'orthographe, phénomène scriptural, en est une illustration. « Le pluriel du linguiste est un marquage linguistique ; le pluriel de l'enfant renvoie à la pluralité dans la réalité » écrit Danièle Cogis (2009). Ainsi, un élève de CM2 explique que « *on* c'est nous donc on est plusieurs alors le pluriel est nécessaire » quand le pronom *on* est un singulier général. L'erreur des lycéens, comme celle de l'élève, indique le niveau de conceptualisation de celui-ci : expérience première et inférentielle de la parole ou découverte, par l'écriture, d'un système linguistique.

L'observation des types d'erreurs dans les copies, qu'ils concernent la ponctuation (Morinet, 1997), l'effacement énonciatif (Morinet, 2012) ou la phrase graphique (Morinet, 2016), confirme la présence d'obstacles à l'acquisition de l'écrit du fait des habitudes de parole d'un

sujet en développement. La pratique langagière courante de l'énonciateur qui écrit s'impose au moment de la production si elle n'est pas mise en question par un *jugement scriptural* qu'il s'agit de faire acquérir à l'élève scripteur.

Le développement de la conscience du changement de conditions de production entre la parole et l'écrit entraine un travail énonciatif spécifique et déplace le rapport au langage de la parole vers la scripturalité. La sociologie du langage caractérise le travail énonciatif qui configure la scripturalité en le nommant « secondarisation » (Bautier, 1995, 2004). La secondarisation se déduit de la notion de « genre » introduite par Bakhtine dans ce qu'il appelle la « création verbale » (1984). Elle permet de distinguer deux temporalités dans les pratiques langagières : celle qui appartient aux échanges qui régulent le face à face immanent dans les situations des échanges quotidiens (genre premiers), le parlé, et celle qui, relevant d'échanges autour de l'action, permet d'objectiver, de reconfigurer l'activité en la décontextualisant (genres seconds). L'oral secondarisé, tel qu'il se présente dans des genres explicités, fait souvent l'objet de présentations dans des ouvrages de référence.

L'observation de cette double temporalité est sensible dans l'exemple des propos de la mère déçue par la pluie qui contrarie son projet de piquenique « ah mince alors ! / ah non c'est pas d'chance ! il pleut //on va pas pouvoir faire notre piquenique ! » et la transposition de l'écrit : « Il pleut. Le piquenique est annulé. » La transposition s'accompagne fréquemment d'une réduction des marques de la subjectivité. Écrire a pour conséquence ici de traiter en objet ce qu'a signifié la parole. La formulation : « Ma mère, déçue, a décidé d'annuler le piquenique. » serait tout aussi recevable à l'écrit, mais la mise à distance de la situation de parole du locuteur amène l'énonciateur qui écrit à prendre en charge une polyphonie importante cognitivement. C'est ce que souligne le terme de « monologisation ». Il serait possible de développer le processus sociohistorique qui sous-tend la dynamique du genre narratif de la formulation mais ici je privilégie la forme langagière.

Il faut souligner cependant, et c'est important pour mon propos, que ce qui est dit ici de l'écrit est possible aussi à l'oral. Les genres oraux secondarisés, soumis au poids de la tradition, scolaire notamment, et dont les principes de fonctionnement sont explicités, dépendent aussi d'une monologisation.

2. LE CHANGEMENT D'ORIENTATION DÈS LES PRATIQUES ORALES

Après avoir lu les copies de lycéens, j'ai donc fait l'hypothèse qu'une pratique orale pour écrire les mettrait sur la voie de l'écriture. Cela consisterait, en quelque sorte, à enseigner à « transposer le parlé ». Le fossé entre les habitudes de parole en situation de communication ordinaire – dans des genres premiers – et celles de l'écrit en situation scolaire – dans des genres seconds – est remarquable et les enseignants en ont bien conscience. Mais les processus qui permettent la secondarisation restent le plus souvent trop implicites. Leur mise à jour me semble par conséquent nécessaire et c'est, selon moi, l'oral qui pourrait en être le vecteur.

2.1 La secondarisation : une pratique langagière orale et écrite

Distinguer l'oral dans et hors la classe, c'est-à-dire l'oral contraint par des exercices *vs* ce que j'ai appelé le parlé en prise avec le présent des échanges, revient à caractériser le changement des conditions de production entre l'écrit et la parole. L'énonciateur-lycéen apprend à adapter sa propre parole argumentative ou celle qu'il entend et ce n'est pas sans points communs avec les changements nécessaires pour écrire.

Cette transposition implique autrement le sujet parlant en lui demandant un recul critique et un contrôle différent de celui de la parole. C'est au travers d'interactions orales, entre maitres et élèves, que le sujet parlant peut intérioriser ce nouveau rapport au langage qui est aussi un nouveau rapport à soi.

2.2 L'oral pour apprendre à décontextualiser sa parole

Un certain nombre d'éléments de la parole subissent une transformation importante à l'écrit, comme les marques de l'énonciation : les pronoms, dont ceux de première personne (du « moi, je » de la parole au « je » secondarisé passant par un « on » indéfini) du fait de la sortie de la connivence des proches (famille ou groupe de pairs), les anaphoriques relevant de la textualité qui prennent le pas sur les déictiques, etc. La production écrite doit se suffire à elle-même et être lisible par un sujet énonciateur/lecteur qui n'a pas été présent lors de l'énonciation source. J'ai appelé « jugement scriptural » cette compétence du sujet parlant, car il s'agit d'une conscience de l'expérience énonciative conjointe de l'écriture et de la lecture. Ce jugement se construit à partir d'activités de réécriture et de correction

qu'expose avec précision Chartrand (2013) en parlant de « lecture évaluative ».

2.3 Le jugement scriptural

Le sujet parlant apprend ainsi, en conscience, à différencier le parlé qui va de soi par rapport à l'oral pour apprendre et à l'écrit. Bénéficiant de leur systématisation et de leur socialisation, il va, pour ce faire, pouvoir exploiter les pratiques littératiées à l'oral. Il en va ainsi de la monologisation, qui contribue à mettre en œuvre le statut d'auteur. Entrainer les lycéens à produire des discours oraux devant un auditoire les amène à être en situation d'assumer un propos dans sa complétude.

Deux exemples permettent de préciser la nature des transformations nécessaires pour secondariser, c'est-à-dire pour assumer la totalité d'une énonciation lors d'un discours oral ou d'un texte argumenté.

2.3.1 Un écrit encore sous influence

L'exemple est un entrainement à l'argumentation (corpus de copies, classe de seconde, 15 ans) sur la thématique de la chanson populaire. Un texte de Queneau a été expliqué en classe et le lycéen a été invité à construire un point de vue. La consigne sur la nature textuelle de la production est : « en un développement argumenté ». L'objectif pédagogique est d'entrainer les lycéens à produire une argumentation cohérente et unifiée sur une double visée : points positifs, points négatifs, préparant par la suite à la dialectique dissertative. Il leur est demandé d'écrire à la troisième personne pour se familiariser avec la mise à distance critique. Voici un extrait de sa production :

> Je pense que l'Auteur R. Queneau a écrit ce texte pour défendre ces idées sur la chanson, en lisant ce texte on ne peut dire qu'il est mal défendu. Il a voulu convaincre les lecteurs de son texte sur son idée a propos de la chanson. Il a utilisé une argumentation polémique. Les arguments qu'il utilise, son des arguments où le lecteur ne peut les réfuter. R. Queneau a su utilisé une très bonne stratégie. Mais ce que je reproche à l'auteur c'est de ne pas avoir écrit des cas précis sur les différentes forme de chanson, c'est vraie qu'il en a énoncé quelque une « humoristique, sensible » car quand il écrit que « la chanson a pénétrés dans toutes les couches sociales » ici il aurait fallu dire les différentes sorte de chanson utilisés par les différentes classe social, il aurait pu dire des cas précis car tout le monde sait que suivant la catégorie social la chanson change et elle n'est pas du tout perçu de la même façon pour tout le monde.

L'extrait est composé en deux temps. Le premier enchaine les remarques positives sur l'extrait à partir d'un « je pense que » et est organisé par l'accumulation de propos qui recourent au vocabulaire « technique » de l'argumentation. Il s'arrête au « Mais ». Le second s'organise autour d'un « je reproche » et introduit la critique du

traitement social des exemples de chanson. Outre la forte présence d'un « je » encore insuffisamment distancié, et malgré la consigne de décentrer le propos, les démonstratifs « ce texte, ces[1] idées, ce texte… » maintiennent présente la référence à la situation première de l'exercice, tout comme la marque déictique « ici[2] » après la citation. L'autonomie, par rapport à la situation de l'exercice, est encore incomplète et les exemples qui permettraient d'argumenter contre le propos de Queneau manquent. Il est vrai que ce travail d'exemplification aurait pu faire l'objet d'une préparation collective. Quelques échanges sur les arguments en faveur et en défaveur de la thèse de Queneau, dans un oral collectif, avec propositions de titres et d'écoute de chansons, aurait donné à la réflexion de chacun matière à argumenter. De même, interroger oralement le lycéen sur les « cas précis » de chansons auxquels il pense permettrait déjà de l'initier à des perspectives d'écriture.

2.3.2 La syntaxe de l'écrit « face à » l'énonciation de la parole

Le deuxième exemple illustrera la question de la syntaxe suggérée par la ponctuation. L'exercice consistait à introduire un développement sur « l'emballement amoureux » à partir d'un extrait des *Souffrances du jeune Werther* (Goethe, 1774) :

> L'emballement amoureux ; on s'accorde tous à penser ou à prétendre comprendre se sentiment, parce qu'on la vécu ou, entendu dire que, l'esprit perd ses raisons devant celles du cœur. Une vaste entreprise pour qui tente de décrire, cet état d'âme que bien des philosophes et des penseurs se sont penchés dessus et se penchent dessus. Et voilà que Goethe dans une de ses lettres de son roman épistolaire Les souffrances du jeune Werther tente une ébauche descriptive.

Le début de l'extrait peut être arrêté au premier point. Le passage est difficile à lire du fait de la ponctuation proposée. Un point d'exclamation après « l'emballement amoureux ! », la restitution de la graphie « ce sentiment » et la suppression des deux virgules de l'incise : « dire que l'esprit perd… » et la lisibilité est rétablie. Il s'agit de montrer au lycéen que la forme écrite n'est pas si éloignée de ce qu'il a produit. La démonstration d'une (re)lecture « évaluative » orientée par un « jugement scriptural » développé dans les interactions orales avec les professeurs permet au lycéen de s'approprier la démarche.

Dans le passage suivant, le choix de « se pencher dessus », expression fréquente en français parlé, explique le déséquilibre syntaxique de la suite du propos. L'emploi de « sur lequel » à la place de « que »

---

[1] Il est possible de faire l'hypothèse que ce démonstratif est en fait un possessif « ses idées ». L'interprétation des erreurs est toujours à soumettre aux intentions de l'énonciateur.

[2] À moins que ce déictique réfère à l'intratextuel !

pour introduire « se sont penchés » suffirait pour rendre l'ensemble recevable. Autrement dit, l'ordre de la phrase demande à la fois de transformer la préposition « dessus » en « sur » et de transposer l'ordre des mots, par anticipation de la préposition. Écrire suppose l'acquisition de pratiques liées aux effets de la transcription, appelées pour cela littératiées. L'acquisition d'un jugement scriptural implique que l'énonciateur régule sa production écrite en commençant par se détacher de ses habitudes de parole et en acceptant d'adapter sa pratique langagière aux régularités du texte.

3. UN ORAL POUR S'EXERCER AUX PRATIQUES LITTÉRATIÉES : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

L'oral « pour écrire » pourrait prendre la forme d'une meilleure conscience de la morphologie de la langue dans la parole. En effet, la question de l'orthographe oriente l'oral pour écrire vers un effort artificiel d'articulation qui ferait entendre, quand cela est possible, la transposition des sons en équivalents graphiques. Ainsi, on pourrait montrer aux lycéens qui écrivent « et a sont toute… » que l'orthographe suit une morphologie différente en lui faisant entendre « elle » au lieu de « a » pour comprendre l'erreur de la graphie proposée. Mais l'aide apportée par un travail sur l'oral ne s'arrêterait évidemment pas à cela.

L'intégration de citations dans la syntaxe d'un énoncé, la ponctuation, la modification de l'ordre des mots (inversion du sujet, anticipation…) s'acquièrent à partir d'un positionnement énonciatif et par des activités langagières orales qui anticiperaient sur l'écrit. Le sujet parlant endossant le statut d'auteur ne traite pas seulement chacun des éléments de la langue en fonction de « savoirs scripturaux » acquis au travers d'interactions orales entre élèves et professeurs, mais il lui faut assimiler les conséquences de la scripturalité. Les pratiques littératiées, dont les effets seront visibles dans la production écrite, peuvent être mises en œuvre dès l'oral afin de permettre à l'engagement énonciatif du lycéen d'être sociocognitif. Le sujet parlant s'exerce ainsi à la pratique d'un oral fondé sur l'écrit qui est celui de l'école. La secondarisation, en tant que processus, est peu visible. Elle s'acquiert oralement et ses effets sont ensuite patents dans les écrits.

3.1 Un oral pour planifier la dynamique de la textualité

Une didactique centrée sur l'oral pour écrire devrait privilégier le dynamisme d'une interdiscursivité que la forme interrogative symbolise. La structuration syntaxique de la réponse à une question

scolaire constitue, en effet, une étape dans l'acquisition des pratiques littératiées. Par exemple, il pourrait s'agir, dans un premier temps, de présenter, à l'oral, la forme interrogative comme mode d'énonciation privilégié de la réflexion, puis de montrer que, à un moment donné, celui du passage à l'écriture du texte, l'énonciateur devient celui qui à la fois interroge et répond. L'intériorisation de la démarche est une conséquence du travail initié en classe. La pratique langagière littératiée deviendrait finalement implicite pour le lycéen. La dimension dialogique de la situation d'énonciation question-réponse, caractéristique des échanges oraux, se transformerait progressivement en monologue scriptural, tout à la fois vecteur et expression de l'élaboration d'une pensée personnellement assumée. À l'aboutissement d'un tel apprentissage, la reformulation par questions rhétoriques montre bien le travail énonciatif complexe alors effectué par le sujet énonciateur, travail qui suppose en même temps une modification non négligeable du rapport à soi dans l'écrit, plus autoréflexif. Ainsi, pour traiter une proposition de dissertation : « Garantir la moralité et la liberté de l'homme dans l'état civil », le lycéen devait reformuler l'affirmation en question rhétorique : « Quels sont les moyens pour garantir cela[3] ? »

La situation suivante exemplifie plus précisément le phénomène. Dans le cadre de la dissertation, un plan de partie avait été suggéré que chaque lycéen devait rédiger en proposant une progression argumentative. Le cas retenu est celui d'une copie dans laquelle le paradoxe entre l'éloge de l'autorité paternelle dans la lettre XXXVIII des *Lettres persanes* de Montesquieu et la condamnation de l'ordre patriarcal dans *Une maison de poupée* d'Ibsen apparaissait insurmontable. Pour permettre le dépassement de la contradiction, le lycéen a été soumis à un questionnement susceptible d'être intériorisé. L'expression du personnage de Nora est : « J'ai été la poupée de mon père. » Les connotations de l'analogie proposée par le mot « poupée » sont alors interrogées. Le lycéen pense à « objet » et remarque que cela revient « à nier l'humanité » de la jeune fille. La déduction sur les conséquences dans la relation avec le père ne se fait pas attendre : le lycéen constate qu'un tel père prend en compte son plaisir et non l'intérêt de l'enfant. Autrement dit, il existe un « mauvais père » plus autoritaire qu'exerçant une autorité salutaire. Le lycéen en déduit que l'éloge de l'autorité

---

[3] Il s'agissait de traiter la citation de Jean-Jacques Rousseau tirée d'*Émile ou de l'Éducation* (1762) : « La dépendance des choses, n'ayant aucune moralité, ne nuit point à la liberté, et n'engendre point de vices ; la dépendance des hommes étant désordonnée les engendre tous, et c'est par elle que le maître et l'esclave se dépravent mutuellement. » Les moyens proposés étaient : la loi, l'éducation et l'autorité paternelle.

paternelle peut se faire à condition d'être accompagné d'une description des valeurs du « bon père ». La démarche interrogative, expérimentée oralement entre professeur et lycéens, devrait être reprise par chaque lycéen sous la forme d'un auto-questionnement et soutenir le travail de production écrite.

CONCLUSION : UN ORAL AVANT D'ÉCRIRE

Prendre en compte le parlé du lycéen qui écrit permet au professeur de comprendre et d'intervenir sur ce qui fait obstacle à la progression dans l'acquisition de la scripturalité. Les dysfonctionnements dans les copies sont attribuables à une acquisition incomplète des pratiques littératiées. L'oral pour écrire permettrait d'orienter la pratique langagière du lycéen vers les transformations énonciatives liées aux conditions de production de l'écriture.

Autrement dit, l'oral pour écrire est tout d'abord un oral pour secondariser. Il s'agit de porter sur la production langagière, inspirée par les habitudes parlées, un regard « second » qui appréhende les motifs qui font *qu'on n'écrit pas comme on parle*.

Ainsi, dans cette contribution, j'ai fait l'hypothèse d'un *oral pour écrire* qui est, de fait, un oral qui permet au lycéen de secondariser sa pratique langagière habituelle. Cet oral, particulier, scolaire, orienté vers l'écrit, peut être défini sur la base des types de dysfonctionnements relevés dans les copies étudiées. Il suppose de repérer les dysfonctionnements récurrents dans les textes argumentés des lycéens et de les soumettre à leur conscience en fondant ainsi leur « jugement scriptural ».

Le traitement des dysfonctionnements à l'écrit seulement par l'écrit est incomplet car le dépassement de ce qui fait obstacle à l'écrit demande, pour que le savoir scriptural soit intériorisé puis automatisé, une acquisition dynamique, une familiarisation progressive avec les transpositions que requièrent les conditions de production écrite. L'influence du parlé s'impose en effet trop souvent aux élèves lorsqu'ils écrivent si elle n'est pas régulée par les savoirs scripturaux, par le développement d'un « jugement scriptural » dont l'acquisition gagne à être préparée déjà dans des interactions orales entre lettrés et lycéens, par des transpositions expérimentées oralement. L'« oral pour secondariser » permet alors une première régulation de la production langagière dans sa complexité, sans toutefois que d'autres difficultés, spécifiques à l'acte d'écriture, telle l'orthographe, viennent surcharger le travail cognitif de l'élève.

L'« oral pour écrire » se révèle un oral accompagnant une socialisation langagière vers des communautés discursives de discipline. Il se fonde sur une anticipation, privilégiant le questionnement sur le « déjà écrit » par le lycéen afin de susciter précisions et transpositions et entrainant à la monologisation dès les discours oraux, par exemple. Il manque encore un travail de description des formes que prendrait cet oral mais sa fonction est claire : initier à la secondarisation, au retour sur les formes premières de la parole.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

BAUTIER, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales.* Paris : L'Harmattan.

BAUTIER, É. (2004). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino & P. Vergès (Éd.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires : études offertes à V. Isambert-Jamati* (pp. 49-67). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

BAUTIER, É. (2012). Langue écrite, langue orale, quels modèles pour la littératie scolaire. Dans Y. Grinshpun & J. Nyée-Doggen (Éd.), *Regards croisés sur la langue française : usages, pratiques, histoires : mélanges en hommage à Sonia Branca* (pp. 195-205). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.

BÉGUELIN, M.-J. (1998). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguisitque français*, *20*, 229-253.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997/2000). *Approches de la langue parlée en français.* Gap : Ophrys.

BOIRON, V. (2012). *Entrer dans l'oral et dans l'écrit à la maternelle.* Conférence donnée dans le cadre du CDPP del'Essone. Consulté le 10 octobre 2016 dans : http://www.reseau-canope.fr/atelier-essonne/spip.php?article558.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2001). La phrase au lycée : enjeux didactiques. *Le français aujourd'hui*, *135*, 52-63.

CHANFRAULT-DUCHET, M.-F. (2002). *Restaurer l'oralité en classe de français.* Consulté le 20 avril 2017 dans :

http://eduscol.education.fr/cid46397/restaurer-l-oralite-en-classe-de-francais.html.

CHARLOT, R. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.

CHARTRAND, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, *18*(2), 1-6.

COGIS, D. (2009). Orthographe : une autre voix/voie ? *Caractères*, *34*, 5-14.

DELCAMBRE, I. (2000). Ils écrivent comme ils parlent ! *Recherches*, *33*, 1-6.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF

GADET, F. & GUÉRIN, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, *162*, 21-27.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Éds de Minuit.

GOODY, J. (2006). La technologie de l'intellect. *Pratiques*, *131/132*, 7-30.

JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2003). Langage, savoir, développement : quelle articulation pour quelles didactiques ? Dans M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (Éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (CD-Rom). Bordeaux : IUFM d'Aquitaine.

LAMBERT, P. & TRIMAILLE, C. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants. Dans C. Balsiger, D. Bétrix Köhler, J.-F. De Pietro, & C. Perregaux (Éd.), *Eveil aux langues et approches plurielles* (pp. 255-267). Paris : L'Harmattan.

MORINET, C. (1997). La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit. Dans R.T. Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Éd.), *A qui appartient la ponctuation ? Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège (13-15 mars 1997)* (pp. 275-288). Paris : Duculot.

MORINET, C. (2012). *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris : L'Harmattan.

MORINET, C. (2016). *Ce que l'écrit fait au sujet parlant*. Paris : L'Harmattan.

ONG, W.J. (1982). Oralité et écriture, la technologie de la parole. Paris : Les Belles Lettres.

L'écrit et l'oral réflexifs, un tissage heuristique

Caroline SCHEEPERS
Université de Liège

INTRODUCTION

La présente contribution envisage l'oral réflexif tel qu'il se décline dans les journaux des apprentissages. Dans plusieurs classes d'école primaire ou secondaire, en France, en Belgique, au Québec, au cours ou au terme de leur journée de classe, des élèves prennent la plume pour écrire dans un cahier à propos de leurs apprentissages, de leurs difficultés, de leurs incompréhensions, de leurs stratégies d'apprentissage, de leurs modes de résolution de problèmes, mais aussi à propos des relations interpersonnelles nouées à l'école, des tâches prescrites par l'enseignant ou de ses pratiques pédagogiques. Tout aussi inlassablement, les enseignants dialoguent avec les enfants en commentant, interrogeant, discutant les annotations des scripteurs dans leur cahier. Ils lisent et écrivent, ils réajustent les projets pédagogiques en fonction des textes lus. Au début de la journée, un enfant est invité à lire devant la classe le texte qu'il a rédigé la veille. Les pairs et l'enseignant écoutent le texte ainsi livré à tous, ils le commentent le cas échéant. On le voit, le dispositif du journal d'apprentissage associe étroitement oral et écrit réflexifs.

Cette contribution s'attachera à dégager l'articulation du scriptural et de l'oral au cœur et autour du journal des apprentissages. Nous tenterons d'abord de mieux cerner le genre « journal des apprentissages » sur le plan des pratiques langagières orales et scripturales qu'il sollicite et contribue à construire chez l'élève. Nous verrons si une délimitation nette peut être tracée entre les unes et les autres. Ensuite, nous analyserons les annotations des scripteurs consacrées aux tâches orales réalisées en classe, ce qui permettra d'identifier comment l'oral est mobilisé ou enseigné dans les classes de l'échantillon, mais aussi d'analyser la réception des activités orales auprès des apprenants. Notre corpus est international et compte près

de deux-cents journaux tenus par des enfants du primaire et des adolescents du secondaire, dans des contextes contrastés.

1. LE DISPOSITIF, SES FONDEMENTS CONCEPTUELS, LES QUESTIONS ET MÉTHODES DE RECHERCHE

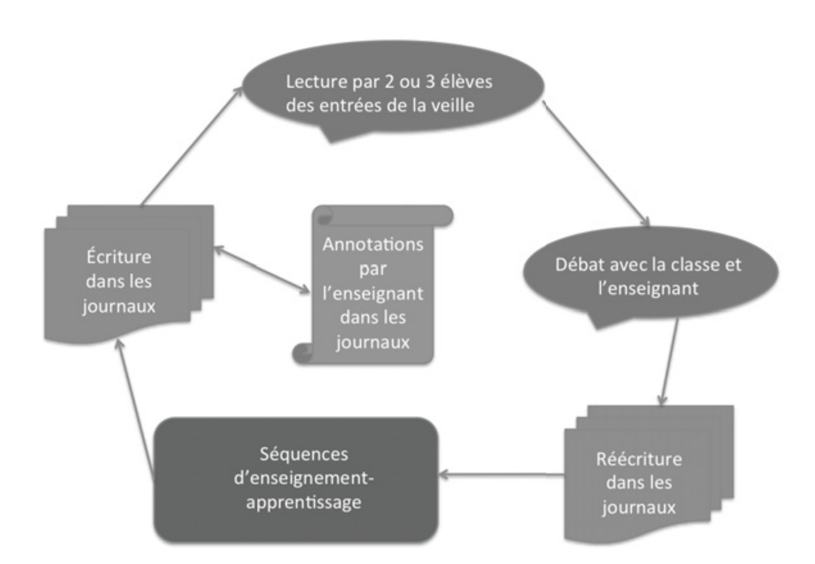
Cette section vise à expliciter les modalités concrètes du journal et les garants scientifiques sur lesquels il s'appuie. Partant, seront clarifiés les questions de recherche qui sont traitées dans la présente contribution, le corpus sur lequel elle se fonde et la méthode utilisée.

1.1 La mise en œuvre du journal dans les classes

Même si le dispositif a connu plusieurs variantes selon les contextes, il repose sur quelques invariants. La pratique du journal en classe est en effet souvent très ritualisée. Généralement, vingt minutes avant la fin des cours, l'enseignant demande aux élèves de prendre leur journal et d'y écrire à propos des apprentissages de la journée. Ils sont invités à consigner ce qu'ils ont appris, ce qui leur résiste, comment ils ont appris… Il arrive d'ailleurs que certains enseignants tiennent leur propre journal et écrivent en même temps que les enfants. Le lendemain matin, en tout premier lieu, l'enseignant invite deux ou trois élèves à lire leur *entrée*[1] de la veille. Sur une base volontaire, un enfant lit alors son texte pour tous ; cette phase, décisive, a été appelée « la lecture partagée ». Une fois la lecture achevée, l'enseignant et les pairs peuvent réagir : les questions, les interpellations, les commentaires s'alternent. L'enfant peut alors discuter les retours qui lui ont été faits. Après une vingtaine de minutes d'interactions orales, l'enseignant demande aux élèves de reprendre leur journal et de le compléter s'ils le souhaitent. S'enchainent ensuite au fil de la journée les séquences disciplinaires d'enseignement-apprentissage jusqu'à la prochaine écriture. Ces phases se succèdent donc selon un processus immuable illustré dans le schéma qui suit.

[1] Le terme « entrée » est un anglicisme : il correspond au mot *entry*, qui caractérise dans les journaux personnels des textes bornés par deux dates.

Figure 1 : les phases de la mise en œuvre du journal



Des pratiques scripturales et orales distinctes alternent donc, mais restent en interaction étroite. Cet aller-retour est d'ailleurs jugé absolument décisif par Crinon (2002 : 137), nous y reviendrons. À intervalles réguliers, l'enseignant ou de futurs enseignants reprennent les cahiers, les lisent et adressent à chacun une lettre personnalisée visant à étayer les écrits réflexifs.

Voici les principes selon lesquels le projet a été expérimenté, modulé selon des variantes propres aux différentes classes. Il faut ajouter que le journal d'apprentissage, contrairement au journal de lecteur, au cahier d'écrivain ou au carnet d'expériences, se veut un outil interdisciplinaire : toutes les disciplines scolaires sont susceptibles d'être mentionnées.

1.2 Les ancrages théoriques

Crinon (2000, 2002) est le premier didacticien à avoir transposé dans le contexte éducatif français le *learning log*, issu de la culture anglo-saxonne. Sur la base de ces travaux liminaires, nous avons transposé le projet en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les journaux des apprentissages ont alors donné lieu à plusieurs études, axées chacune sur un objet précis : l'évolution des cahiers au fil du temps (Crinon, 2000, 2002), la dimension socioculturelle des écrits (Crinon, 2008 ; Scheepers, 2008), le journal comme ciment d'une communauté (Scheepers, 2007), la dimension paratextuelle des écrits (Scheepers et Guillaume, 2009), la question de l'évaluation (Scheepers, 2012), les verbalisations enseignantes écrites et orales autour des cahiers (Scheepers, 2016). Nos travaux ont suscité de nouvelles études en France (Duffez, 2010), au Québec (Larivière, 2012) et en Belgique (Vasseur, 2013).

Bien des garants scientifiques viennent étayer le dispositif, nous ne pouvons ici en esquisser que quelques-uns. L'apport des thèses vygotskiennes sur l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997 ; 1931/2014) est décisif : le sujet apprend par le biais de médiations instrumentales (l'écriture dans le cahier, les lectures partagées) et sociales (l'étayage des pairs, de l'enseignant). Le journal repose sur le concept de prise de conscience (Vygotski, 1934/1997) par lequel l'individu est rendu conscient de ce qu'il apprend et de comment il apprend. En cela, le projet est supposé favoriser chez les élèves des processus métacognitifs complexes (Büchel, 1995 ; Noël, 1997 ; Crahay, Dutrévis et Marcoux, 2010 ; Vianin, 2009), ce qui le rend congruent avec les programmes actuels pour qui apprendre ne suffit plus : il faut désormais rendre l'élève capable d'expliciter comment il apprend. Potentiellement, par le journal, l'élève apprend à apprendre (Vianin, 2009), il se voit en train d'apprendre. En outre, le journal par les pratiques langagières qu'il requiert rejoint les constats posés par Bautier et Goigoux (2004) selon lesquels l'apprentissage s'élabore et se construit en relation étroite avec le langage. Nous sommes bien face à ce que Turco et Plane (1999) et Calistri (2004) ont appelé un « oral pour apprendre ».

Le journal, on l'a vu, articule des productions orales et écrites, toutes deux pouvant être qualifiées de réflexives dans la mesure où elles nécessitent de l'élève une prise de distance face à ses apprentissages, un recul, l'adoption d'une posture exotopique ou d'une posture de surplomb par rapport à ce qui se joue en classe à ce moment-là. Tardif, Borges et Malo (2012) vont jusqu'à parler de « virage réflexif en éducation », mais si les travaux sur l'écriture réflexive se sont multipliés

depuis quelques années (voir notamment Dufays et Thyrion, 2004 ; Vanhulle, 2009), rares sont ceux qui se sont penchés sur l'oral réflexif, à l'exception notable de l'ouvrage coordonné par Chabanne et Bucheton (2002) et du travail de Plessis-Bélair (2010). Jaubert et Rebière (2002 : 63) vont jusqu'à affirmer que l'oral réflexif est largement ignoré par l'école.

1.3 Les questions de recherche

La présente contribution repose sur deux questions distinctes. La première vise à caractériser finement les modalités de cette articulation étroite entre écrit réflexif et oral réflexif, ce qui nécessite de circonscrire préalablement chacune des dimensions. Delcambre (2011) a bien étudié les liens étroits qui peuvent unir écrit et oral. Nous verrons que nous avons affaire à un écrit oralisé et à un oral scripturalisé. La seconde question a trait aux commentaires que les élèves rédigent à propos des activités orales menées en classe. Quelles sont les tâches mentionnées par les élèves ? Comment les caractériser ? Sont-elles appréciées par les élèves ? Et, aspect plus fondamental, l'oral semble-t-il simplement mobilisé ou véritablement enseigné ? Autrement dit, est-il le seul vecteur des apprentissages ou fait-il l'objet d'un enseignement explicite ? Ainsi, par le prisme subjectif des cahiers, nous pouvons avoir une idée de la réception des tâches orales présentes en classe. Comme le rappellent à juste titre les responsables de ce volume, nous savons en définitive assez peu de choses sur ce qui s'enseigne et s'apprend en matière d'oralité dans les classes.

1.4 La méthode

Ce sont près de deux-cents cahiers, tous longs de plusieurs dizaines de pages, qui ont été analysés de près. Le corpus a été constitué auprès d'établissements belges et français, auprès d'enfants âgés de huit à quatorze ans.

De premières collaborations ont été initiées avec des écoles belges, primaires, puis secondaires, dans des contextes très contrastés quant aux caractéristiques des enseignantes concernées (âge, expérience, pratiques et conceptions pédagogiques) ou des élèves impliqués (âge, niveau de scolarité, réussite scolaire, zone rurale ou urbaine, spécificités socioéconomiques ou socioculturelles). Par la suite, nous avons été contactée par des enseignantes qui avaient lu nos travaux et transposé l'outil dans leur contexte, avant de nous fournir leur corpus. La question d'une comparaison des cahiers belges et français ne sera pas développée ici, car elle ne fournit pas de résultats significatifs. Les tendances dégagées valent dans les deux contextes. D'une classe à

l'autre, d'un pays à l'autre, émergent en fait des similitudes profondes et significatives.

2. UNE ÉCRITURE ORALISÉE

Venons-en à présent aux résultats. Comment qualifier l'écriture dans le journal d'apprentissage ? Elle peut être qualifiée de réflexive, métacognitive, conceptuelle, argumentée dans la mesure où elle porte sur les savoirs scolaires que le sujet a construits, qu'il est occupé à élaborer, qu'il ne parvient pas à échafauder, mais aussi sur ses propres processus d'objectivation-subjectivation des connaissances. Le principe est d'écrire en « Je », au jour le jour, dans un cahier, des entrées dument datées, classées chronologiquement. Les annotations peuvent être verbalisées, partagées, soumises à débat, car chacun est occupé à apprendre, avec, par, comme, contre les autres. La lecture de l'enseignant et le climat des lectures partagées sont rendus aussi bienveillants et constructifs que possible. L'apprenant sait qu'il peut être amené à lire oralement des passages de son journal devant ses pairs et son enseignant, il sait que son journal sera périodiquement lu par son enseignant ou par un futur enseignant désigné comme son tuteur. Ce « pacte diaristique » articule étroitement pratiques langagières orales et écrites, lecture et écriture, intimité et socialisation. Le partage des textes peut interpeler. Il s'envisage dans une conception selon laquelle l'apprentissage intègre les erreurs, les découvertes, les approximations, les tâtonnements successifs.

L'écriture dans le journal constitue une situation monolocutive (le scripteur est seul), dialogique (il intègre les voix des pairs, de l'enseignante, des auteurs lus) et éventuellement dialogale (le scripteur dialogue avec lui-même, le journal, le tuteur, l'enseignante). L'écriture rend possibles le listage, l'archivage, la reprise, la relecture, l'abstraction, la (dé)contextualisation, l'autocorrection, la mémorisation, comme nous le rappellent les anthropologues (Goody, 1979 ; Olson, 1998). L'écriture est rendue complexe notamment en raison de l'objet traité (les savoirs et leurs apprentissages) et de son caractère monolocutif (le scripteur n'a pas de retour direct sur ses écrits).

L'analyse des cahiers et des interactions orales en classe montre que les écrits sont fortement colorés de marques d'oralité, tandis que les échanges oraux portent, eux, de profondes traces d'écriture. Ainsi, la frontière est poreuse entre forme orale et forme écrite. Si le support est écrit, il donne à voir des traits d'oralité et si le support est oral, il révèle une empreinte tangible de l'écrit. Dès lors, les adjectifs « oral » et « écrit » caractérisent bien le médium de la communication, mais

chacun des discours emprunte les codes, les normes, les façons de dire ou d'écrire propres à l'autre forme langagière.

Ce phénomène d'oralisation du propos est accentué par le dialogue souvent fréquent que l'élève noue avec son journal, ainsi personnifié[2] :

> Bon passons à ma poésie, je vais voir si je la connais bien… 1… 2… 3 ! Ouf ! J'y suis arrivé alors journal croise tes pages pour moi ! D'accord ! Super, alors allons y ! […] Wai ! J'ai réussi ma poésie, j'ai eu 10/10 je suis la seule à avoir eu cette cote : merci journal !

L'oralité est souvent associée à beaucoup d'enthousiasme face aux tâches scolaires :

> Quoi ?!? Déjà 11h25 ! Mais je viens à peine de rentrer en classe ! Ah oui tout d'un coup je me remémore ! Nous avons fait plein de choses mais tellement que c'était chouette je n'ai pas vu le temps passé ! Aujourd'hui nous avons vu les CE DIVISION [NDLA : calculs écrits division]! Enfin !

Une petite fille va jusqu'à élaborer une réflexion tout en nuances sur le registre langagier à adopter dans son cahier, montrant par là que ses choix sont conscients et assumés :

> Le journal de mes savoirs ne m'a pas beaucoup apris car je tenais un « espèce » de journal secret ou j'écrivais se que j'aprenais dans mon journale intiment. J'écris comme si je parlais à un ami mais avec plus de respect parce que je ne vais pas écrire « salut ça bom », non, à la place, j'écrirais plutôt : « Bonjour comment vas tu ? » ou alors « Comment allez-vous ? »

3. UN ORAL SCRIPTURALISÉ

À quel oral avons-nous affaire ? En effet, l'oral est un concept polysémique, équivoque. Il importe dès lors de caractériser finement les formes d'oralité mises en « je/jeu » par le journal. Ce sont deux pratiques langagières orales nettement différenciées qui se mettent en place. D'abord, un élève, seul, face à la classe, lit son propre texte, écrit la veille. La communication peut alors être qualifiée d'interlocutive (les locuteurs sont en face à face), dialogique (le discours est saturé des voix d'autrui), monologale (le sujet parlant ne peut pas être interrompu) et planifiée (il s'agit de lire un texte). En revanche, dans le moment de confrontation qui suit, les règles du jeu changent du tout au tout : la situation est à la fois interlocutive, dialogale, dialogique et improvisée.

Le type d'oralité que convoque le journal ne relève pas d'une socialisation familiale, mais il est clairement issu d'une socialisation scolaire. C'est bien à des formes orales scolaires complexes que nous avons affaire. Des genres seconds au sens bakhtinien du terme (1979), donc des genres qui obligent à se détacher du prosaïque, du vécu, du

---

2 Dans un souci d'authenticité, les extraits ont été recopiés fidèlement.

quotidien : le journal résulte en effet d'un difficile processus de secondarisation par lequel le sujet se distancie de l'expérience immédiate scolaire, se décolle de la tâche, se constitue comme sujet apprenant. Ce processus passe alternativement par un médium oral ou écrit, chacune des formes nourrissant l'autre.

Dans sa note de synthèse consacrée à l'oral parue dans la *Revue française de pédagogie*, Nonnon (1999) distingue soigneusement trois types d'oralité : l'oral en tant que 1) maitrise des discours, 2) communication scolaire et 3) verbalisation. Il me semble que le journal convoque simultanément ces trois formes. De quoi s'agit-il au juste ? *Primo*, la maitrise des discours suppose que l'on exerce des compétences linguistiques et que l'on pratique un certain nombre d'activités discursives (expliquer, débattre, justifier). Dans une moindre mesure, le journal s'affilie à ces travaux, car les outils linguistiques nécessaires à l'expression de sa pensée y sont travaillés, les genres dans lesquels nous formatons nos énoncés (le genre « débat », le genre « lecture partagée ») y sont explicités. C'est sans doute l'ouvrage de Dolz et Schneuwly (1998) qui illustre le mieux ce courant.

Secundo, quand l'oral est envisagé sur le plan de la communication scolaire, la focale se place sur les interactions nouées entre les élèves et entre les élèves et le professeur. Le fonctionnement empirique de la classe, les rituels (le journal et sa lecture partagée en font partie) sont explicités, débattus, analysés, commentés, justifiés, négociés. La dimension identitaire, interactionnelle et sociale de l'apprentissage est abordée dans le journal et dans les échanges verbaux qu'il suscite. En témoignent notamment ces nombreux passages : « Grâce à X, j'ai appris que… »

Mais, *tertio*, plus fondamentalement, l'oral qui s'incarne le plus dans le journal est bien celui qui se conçoit comme le principal médiateur de la construction de connaissances, de démarches et d'attitudes intellectuelles. C'est l'oral en tant que levier et trace tout à la fois, dans une conception vygotskienne, du dialogue ou du polylogue didactiques en tant que moteur du développement conceptuel par la verbalisation et l'explicitation des apprentissages qu'il suppose. Cette médiation du langage oral dans le processus d'acquisition des savoirs a été bien étudiée dans un livre coordonné par Chabanne et Bucheton (2002).

Si les pratiques langagières orales requises sont complexes et pleinement issues d'une socialisation scolaire, deux formes d'oralité sont mises en jeu lors des lectures partagées. Pour la première, l'écrit est très présent, dans la mesure où l'élève oralise le texte écrit la veille, à la virgule près. Il s'agit donc d'un texte lu à haute voix : si le canal reste

oral, le discours emprunte ses caractéristiques au genre écrit. Un élève lit, son enseignant et ses pairs l'écoutent, ce qui suppose plusieurs activités concomitantes chez l'un ou l'autre : pour l'élève, comprendre le propos, le comparer avec ses propres annotations ; pour l'enseignant, anticiper le débat à venir, planifier des remédiations. En revanche, pour la seconde forme d'oralité, les propos portent pleinement la marque de l'oral, certes, d'un oral scolaire, exigeant, secondarisé, réflexif, puisqu'un débat émerge quant au document qui vient d'être lu et partagé : ce dernier est trituré, commenté, disséqué, questionné, comparé. À ce moment, tous sont partie prenante, l'élève, ses pairs et l'enseignant prennent alternativement la parole. La réflexivité est ici au carré, car il s'agit de se montrer réflexif par rapport à un écrit qui l'est déjà. Une précédente contribution (Scheepers, 2016) donne à voir de nombreux verbatims illustrant ce phénomène.

4. LES ACTIVITÉS CENTRÉES SUR L'ORAL AU CŒUR DES JOURNAUX

Qu'écrivent les diaristes à propos des dispositifs d'enseignement-apprentissage axés sur le savoir- écouter ou le savoir-parler ? Ont été recensés dans les cahiers tous les passages où les scripteurs commentent les activités orales expérimentées en classe. Ces dernières seront donc considérées sous l'angle forcément subjectif et singulier des apprenants. Ainsi, les annotations ne disent pas ce qui s'enseigne et s'apprend en classe en matière d'oralité, mais elles révèlent ce qu'écrivent les apprenants à leur propos dans leur journal réflexif. Dès lors, plusieurs questions seront traitées successivement. Quelle est la fréquence des activités orales mentionnées par les élèves par rapport aux autres apprentissages ? Quelles activités sont évoquées par les diaristes et comment sont-elles appréciées ? L'oral semble-t-il être plutôt convoqué ou enseigné ? Enfin, comment les élèves commentent-ils les dispositifs axés sur le savoir-parler et le savoir-écouter ? Ce sont là les questions qui vont nous occuper dans cette partie.

De telles analyses s'avèrent précieuses, car elles permettent d'éclairer la réception des tâches orales auprès des apprenants. La plupart du temps, les travaux scientifiques prennent en compte le point de vue du praticien, analysent les tâches proposées en classe ou les performances des élèves, formulent des recommandations quant à la didactique de l'oral. Ici, les cahiers offrent un accès forcément parcellaire et subjectif à ce qui s'enseigne et s'apprend en matière d'oralité, à travers ce qui en subsiste dans les journaux réflexifs des apprenants. Certes, le corpus

n'est ni exhaustif ni représentatif, mais les résultats qui s'esquissent invitent à conduire des études à plus large échelle.

4.1 Des tâches orales très présentes dans les cahiers

Les activités travaillant l'oralité, quelles qu'elles soient, sont très fréquemment mentionnées par les jeunes diaristes. Les didacticiens de l'oral (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Nonnon, 1999 ; Gagnon, de Pietro et Fisher, ici même) soulignent unanimement le fait que la tradition scolaire a fréquemment minoré l'enseignement de l'oral, ce qui peut s'expliquer par les nombreuses difficultés, de tous ordres, qu'il entraine. Dans les journaux, les activités touchant à l'oral sont pourtant légion.

Il est impossible de les quantifier très précisément, mais, c'est un fait, elles reviennent régulièrement sous la plume des scripteurs. Il faut rappeler ici que le journal est interdisciplinaire et que toutes les disciplines sont susceptibles d'être mentionnées. Il est significatif de noter que les mathématiques et les sciences sont certainement les disciplines les plus souvent commentées. Au sein des activités relevant du cours de français, il semble donc que les tâches orales sont évoquées à parts égales avec les tâches lecturales ou scripturales, sans que l'on puisse toutefois chiffrer exactement ces observations.

Le constat pose question : cela signifie-t-il que les enseignants (du moins ceux de cet échantillon) travaillent l'oral bien plus souvent qu'il n'y parait de prime abord ? Ou cela veut-il dire que les tâches orales restent minoritaires par rapport aux autres occupations (*cf.* les travaux déjà cités), mais que les élèves les mentionnent plus fréquemment dans leur journal ? Si cette seconde hypothèse s'avère fondée, elle soulève une autre interrogation : pourquoi les dispositifs visant à travailler les savoir écouter ou les savoir-parler seraient-ils plus souvent commentés par les diaristes ? Est-ce parce qu'ils les apprécient tout particulièrement ? Est-ce parce que ces dispositifs contrastent par rapport aux autres apprentissages, jugés « plus classiques », « plus traditionnels », « plus scolaires », au sens péjoratif du terme ? Est-ce parce que le sujet apprenant s'y engage plus intimement qu'ailleurs ? Quoi qu'il en soit, il est significatif de noter que, lorsqu'on opère des coupes synchroniques dans les cahiers (les journaux sont observés par rapport à une même date), très nombreux sont les élèves qui relatent, chacun à leur manière, certes, le même épisode : la récitation d'un poème, l'apprentissage d'un chant, la répétition d'une pièce de théâtre.

4.2 Des tâches parfois traditionnelles

Précisément, quels sont les types d'activités évoqués par les élèves ? Si l'on en croit Perrenoud (2013), l'école disposait auparavant de tout un répertoire codifié d'exercices d'élocution et de récitation à présent abandonné. La lecture des journaux montre au contraire que ces tâches séculaires restent parfois tout à fait d'actualité dans notre corpus, comme en témoigne le tableau qui suit :

Tableau 1 : les tâches orales recensées dans les journaux

Tâches orales	Extrait
Récitation d'un poème	« Puis nous avons réciter la poésie »
Exposé, élocution	« Hier, le mardi, j'ai écouter la toute première élocution s'était s'elle de Marie et Kevin s'était génial. Betty et moi nous avons beaucoup avancer dans notre éloc »
Savoir-écouter	« Ensuite nous avons fait un « Savoir écouter » sur l'histoire « Le yéti et le villageois » que Manon nous à raconter »
Pièce de théâtre	« on a fait une pièce de théâtre on a très bien fait le titre de la pièce c'est avant la peur du loup »
Répondeur	« Hier, le 19/05/2005 nous avons inventé un répondeur et s'était très chouette »
Film	« Nous sommes allés au cinéma voir le voleur de bicyclette »
Chanson	« Moi j'avais fini depuis longtemps et après nous devons apprendre une chanson pour la fancy-fair. Et quand tout le monde avait finit son contrôle nous avons tous chantés en musique et c'était très chouette »
Conseil d'enfants	« On a fait un conseille de classe »
Lecture partagée	« Aujourd'hui il y a des de la classe qui ont lut leur « journal de mes savoirs » et grâce à eux on a compris plein de chose »

L'examen des types d'activités recensées par les enfants eux-mêmes montre qu'elles sont quelquefois convenues, attendues, classiques. Ainsi, le chant, la récitation d'un poème ou l'élocution (l'exposé) sont autant de tâches traditionnellement associées à l'école fondamentale, et ce, depuis bien longtemps. Si certaines activités sont brèves et très circonscrites (un savoir écouter ponctuel), d'autres mettent en jeu des compétences multiples et requièrent un travail de longue haleine (la mise en scène d'une pièce de théâtre). La création d'un répondeur, par exemple, nécessite l'utilisation d'un matériel d'enregistrement. La mise en place d'un conseil de classe ou d'un conseil d'enfants s'avère tout particulièrement congruente avec le journal des apprentissages, car tous deux placent en leur cœur les sujets apprenants, lesquels sont invités à

se positionner, débattre, argumenter face à la collectivité. Il est significatif d'observer que nombre d'enfants insistent eux-mêmes sur l'étroite articulation entre des tâches orales et des tâches écrites : « après nous avons rechercher des information pour l'élocution », « la maman de Sophie nous a donné un panneau pour faire mon élocution ». Tout semble dès lors se passer comme si, à l'école, l'oral s'articulait souvent à une lecture ou à l'élaboration d'un écrit. Enfin, il faut noter que les tâches relevées ci-dessus sont transversales : plusieurs classes organisent des conseils d'enfants, les récitations ou les élocutions sont omniprésentes.

Concernant les lectures partagées des journaux, Maillard (2000 : 65), instituteur qui a expérimenté le journal dans ses classes, indique que les moments de lecture partagée sont très souvent mentionnés dans les journaux, indice montrant que ces instants sont particulièrement marquants pour les enfants. Or notre propre corpus ne montre que quelques passages de cet ordre. En voici un : « Marie, Kevin et Mireille ont lu devant la classe je trouve qu'il faut du courage pour le faire ». On le voit, les enfants qui osent lire leur cahier sont clairement valorisés, glorifiés. Pour autant, les diaristes n'explicitent pas ce qu'ils ont compris ou appris grâce à eux, ils ne comparent pas forcément leurs apprentissages.

Crinon (2000, 2002) ou les instituteurs qui ont expérimenté le projet (Cabrera, 2000 ; Maillard, 2000 ; les enseignants interrogés) s'accordent tous unanimement pour souligner le saut qualitatif et quantitatif que les lectures partagées suscitent dans les cahiers. Sous leur effet, les élèves écrivent davantage, des textes plus longs, plus fouillés, plus détaillés, plus argumentés, plus précis. Pour autant, il est impossible d'objectiver nettement ces améliorations à la seule lecture des cahiers : difficile en effet d'imputer résolument tel ou tel progrès aux seules lectures partagées. De plus, le projet s'inscrit dans toute une dynamique de classe qui le fait coexister au côté de très nombreux outils didactiques, plus ou moins congruents. Pour mesurer réellement l'impact des lectures partagées, le chercheur aurait à s'immerger quotidiennement et longuement dans la classe. Sans doute l'enseignant est-il alors le mieux placé pour percevoir de tels effets. Le chercheur en est réduit à postuler l'effet heuristique de ce délicat tressage entre pratiques langagières orales et scripturales. Comme l'écrit Crinon (2002 : 133), l'effet du journal sur l'élaboration de savoirs n'est « en tout cas ni direct, ni simple, ni généralisé ». De la même manière, un effet positif des interactions orales sur le journal est postulé, mais il est difficilement quantifiable.

4.3 Des tâches orales plébiscitées

La majorité des opinions sont résolument positives : « Hier a 8h30 a peut près on a fait du savoir écrire on a du faire un répondeur (trop cool !) » Sur un même mode enthousiaste : « Wah ! La poésie de Maneken Pis est SU-PER ! » De façon générale, les activités orales sont largement plébiscitées par les élèves.

En revanche, d'autres avis sont parfois plus critiques ou témoignent en tout cas d'une certaine appréhension ou d'une certaine perplexité. Un enfant s'exclame :

> 9 janvier. Aujourd'hui j'ai été choisi pour le Quoi de Neuf. L'horreur ! Le Quoi de Neuf c'est un exercice oral pour lundi prochain, il faut trouver un article puis le résumer et expliquer le vocabulaire j'ai peur mais il faut y passé.

Ainsi, il est fréquent que certains élèves, par ailleurs globalement très à l'aise avec les apprentissages scolaires, expriment des appréhensions par rapport à ce qui touche à l'oralité : faut-il l'imputer à de la timidité, à des compétences réellement moindres ? Un autre élève confesse : « Pour commencé nous commençons une pièce elle s'appelle, avant la peur du loup. Aussi je ne comprends pas très bien se que nous fèsont pour l'instant. » Il n'est pas rare que les exercices oraux suscitent de l'incompréhension, un certain malaise, comme si elles n'étaient pas tout à fait légitimes à l'école ou comme si, du moins, leur sens n'était pas tout à fait évident.

4.4 Un oral utilisé ou enseigné ?

Plus décisive est la question qui suit : l'oral tel qu'il est subjectivé par les élèves dans leur cahier apparait-il comme le simple support des apprentissages ou comme un objet d'enseignement en bonne et due forme ? Pour ce faire, il importe d'analyser très précisément les annotations, bien au-delà d'une simple recension. Bien sûr, les réponses apportées par ce biais seront forcément parcellaires et tronquées, car vues sous le seul prisme des apprenants, mais elles sont néanmoins dignes d'intérêt. En effet, nous n'avons pas affaire aux déclarations des enseignants, toujours susceptibles d'être teintées de désirabilité. À ce propos, les chercheurs semblent admettre avec une belle unanimité que l'oral constitue assez rarement un objet d'apprentissage en tant que tel (Nonnon, 1999 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Jaubert et Rebière, 2002 ; Perrenoud, 2013). Les données interrogées ici donnent à voir des éléments qui donnent des indications, nécessairement partielles, mouvantes et subjectives, sur les effets qu'ont pu engendrer à un moment donné sur les élèves les dispositifs mis en place par les enseignants.

Parfois, la mention explicite des apprentissages générés par les tâches laisse entendre que l'oral est enseigné en tant que tel et non simplement mobilisé. Ainsi, le conseil des enfants suscite de nombreux commentaires nous permettant de dégager les apprentissages qu'il a suscités : « J'ai compris que au Conseil des enfants tout le monde peut participer et aussi ça nous aide à passer les ceintures de comportement. » Un autre diariste observe : « Conseil d'enfant. J'ai réviser que c'est un lieu très calme ou on participe et au bout de 3 gêneur la personne qui a gêner il participe plus j'ai reviser sa grâce au président du Conseil d'enfant. » Dans la même lignée, un autre enfant explique : « En instruction civique, nous avons fait la liste des candidats délégués. J'ai appris que pour être élus il fallait savoir prendre des notes. » Ainsi, les modalités, complexes, du Conseil d'enfants sont intériorisées.

Un autre élément décisif pour déterminer dans quelle mesure l'oral semble faire l'objet d'un réel enseignement est la présence ou l'absence de critères d'évaluation. Ainsi, plusieurs élèves écrivent des annotations de ce type : « à j'allais oublier de vous dire que hier j'ai fait mon élocution, mais je ne sait pas encore mes points. » Cet extrait est lui aussi révélateur :

> Hier, je suis passée pour l'élocution sur le sanglier. Tout s'est bien passé avec Laurie. A la fin nous avons eu la chance de pouvoir montrer la défense de sanglier que le papa de Laurie a bien voulu nous prêter. (Il est chasseur). Et aussi de distribuer un coloriage de laie avec ses marcassins que j'avais été chercher sur internet.

En quoi l'élocution s'est-elle bien passée ? Quels éléments fondent cette appréciation ? Rien ne permet de le dire. D'autres passages restent tout aussi imprécis : « Puis l'élocution avec Martin et j'ai du faire sur le lièvre ont n'affait pas mal de choses. » Ces extraits diffèrent notablement d'autres, lesquels font état de critères objectivables et spécifiques :

> Commençons par mon élocution. Beaucoup d'élèves ont dit du positif et évidemment quelques petits commentaires comme : il n'y a pas assez de photos sur ton panneau, Kevin (mon coéquipier) ne dit pas assez de choses, il n'y a pas assez d'infos, etc… Mon avis : moi je trouve que je suis cap de mieux, franchement. Mais bon, en si peu de temps, il faut dire que je suis assez satisfaite.

On le voit, ce sont les pairs qui apportent des appréciations sur la prestation de la fillette, laquelle les consigne pour les nuancer quelque peu et les contraster par rapport à sa propre autoévaluation. Quelques critères d'un exposé réussi sont ici listés.

Ailleurs, les critères mentionnés sont moins nombreux, mais ils restent présents : « J'ai fait mon élocution : j'ai eu 8,5/10 parce que j'ai

trop lu. » L'appréciation émane parfois clairement de l'enseignante : « Par contre j'ai passé mon Quoi de Neuf et Madame à dit tu as résumé ton résumé c'est pas grave. » L'importance de la mémorisation est souvent mentionnée : « On a fait notre poésie, j'ai u 7,5 j'avais pas bocoup etudier », « on doit apprendre une poésie s'est dur parce que j'arrive pas à retenir ». Certains élèves, plus rarement, mentionnent des critères en lien avec des dimensions non ou para-verbales : « Puis nous avons fait un contrôle en savoir écouter. L'histoire était assez marrante. Après nous avons continuer notre mise en place dans un dialogue (savoir faire un dialogue) » ; « J'ai appris à élevé la voix » ; « J'ai aimer faire la pièce. […] J'ai appris à faire une pièce de théâtre. Ma difficulté était de parler avec expression. J'ai adoré faire cette pièce. Je n'ai pas tellement parler à voix haute. »

Le fait que les élèves puissent ainsi critérier leur prise de parole et leurs apprentissages tend selon nous à indiquer que, dans ces classes, l'oral a fait l'objet d'un enseignement dans la mesure où des attentes et des critères d'appréciation ont été définis précisément.

Mais d'autres élèves se focalisent sur les seuls apprentissages liés aux savoirs, aux contenus traités :

> J'ai presque terminer mon élocution avec Manon. J'ai apris beaucoup de choses sur les moustiques il pique sur les mamifères un oiseau, un crapaud… Le moustique femelle pique seulement pour ses petits.

D'autres encore se lamentent longuement sur l'animal à propos duquel ils vont devoir travailler : « par malchance je suis tombée sur la baleine alors pour faire une élocution sur la baleinne, bonne chance ! » ; « notre animal, c'est le sanglier, quel dommage ! »

L'aspect interactionnel propre aux travaux de groupes est parfois commenté : « moi j'avais personne, alors j'ai du faire avec Dylan, au début, j'étais déçu mais maintenant je me dis que ça va aller » ; « on a fait l'élocution enfin On, je parce que Martin ne fait rien, mais bon tout a été j'ai fini toute les cestions. »

Les textes qui se centrent sur la procédure à adopter pour effectuer une tâche de savoir écouter ou de savoir-parler sont très rares :

> Ensuite nous avons fait un « Savoir écouter » sur l'histoire « Le yéti et les villageois » que Nadine nous a raconter. Moi je trouvais ça super passionnant et puis elle (Nadine) a distribuer le questionnaire et on a put réécouter l'histoire. Quand je l'avais bien en tête, j'ai répondu aux questions.

Or les savoirs mathématiques, en particulier, donnent lieu dans les journaux à de très nombreuses explications des démarches nécessaires pour effectuer tel type de calcul, résoudre un problème, calculer une aire… Cela tient-il à la nature des enseignements dispensés où, en

mathématiques, plus qu'ailleurs, l'enseignant clarifierait le *modus operandi* à appliquer alors que celui-ci resterait opaque pour la récitation d'un poème, la lecture d'une nouvelle ou l'écoute d'une chanson ?

Il est difficile de trancher nettement pour savoir si dans telle classe l'oral est plutôt simple médium ou plutôt objet d'enseignement : seuls des indices, discutables, permettent de penser que l'on est plutôt à tel ou tel endroit du continuum. Ce qui est clair, cependant, c'est que, pour certains élèves, l'oral ne peut pas s'assimiler à du travail scolaire. En effet, un jeune adolescent note de façon révélatrice : « Aujourd'hui on a fait théâtre j'adore théâtre mais par contre on a pas beaucoup travaillé parce que on a comencé théatre à 8h30 et on a terminer à 12h puis on a travailler. »

Ce type de propos ne peut pas laisser indifférent. Il montre que, pour un certain nombre d'élèves, certaines tâches orales, aussi appréciées soient-elles, peuvent susciter de la perplexité ou ne s'apparentent pas à un authentique travail scolaire, comme si elles n'étaient pas totalement légitimes. Ces représentations traduisent des conceptions déjà fort anciennes de l'oralité, alors que, depuis plusieurs années, les prescrits légaux des différents pays francophones font coexister les activités orales au côté de celles centrées sur la grammaire, la littérature ou l'orthographe.

CONCLUSION

Nous l'avons vu, l'oral qui se donne ici à voir est un oral métissé, un oral hybride : un oral teinté d'écrit, un oral qui s'envisage comme un outil à la fois linguistique, communicatif et réflexif. Nonnon (1999 : 93) insiste, il faut lutter contre cette dichotomie du « grand partage » entre oralité et scripturalité. Dans les journaux étudiés, forme orale et forme écrite s'interpénètrent sans cesse. Les écrits sont teintés d'oralité et les oraux sont empreints de traces scripturales. Il faut en outre se garder des mythes généralement attachés à l'oralité, d'une part associée à l'authenticité, la convivialité ou à la créativité, d'autre part synonyme de relâchement, d'approximations, d'erreurs, de ratés (Nonnon, 1999 : 94). Il serait plus pertinent de parler « d'entretissage oral-écrit », selon la jolie expression de Chabanne et Bucheton (2002 : 17). La pratique langagière orale que requièrent les lectures partagées, par exemple, est conceptuelle, réflexive, abstraite, métacognitive, complexe. Par conséquent, elle résulte d'une socialisation scolaire et nécessite un véritable enseignement, un enseignement explicite. Beaucoup reste à faire pour généraliser cette pratique prometteuse et en étudier les effets.

Bien des pistes pourraient être évoquées pour que le dispositif soutienne au mieux le développement des compétences orales. La plus décisive réside surtout dans l'étayage tout à fait fondamental qu'apporte l'enseignant aux élèves. Dans une contribution récente (Scheepers, 2016), nous avons étudié les verbalisations écrites et orales mises en œuvre par les enseignants dont ont été étudiées les annotations dans les cahiers et les interactions orales lors des lectures partagées. L'étude montre la complexité et la diversité des gestes professionnels mobilisés par les enseignants pour soutenir l'écrit et l'oral réflexifs des apprenants. Qu'il s'agisse d'inviter à préciser, reformuler, argumenter, développer, comparer, exemplifier… L'identification de ces procédures d'étayage suggère les démarches à entreprendre pour encadrer au mieux les élèves.

En outre, il est révélateur d'examiner les commentaires déposés par les élèves dans leurs cahiers à propos de l'enseignement-apprentissage de l'oral : ils donnent à voir des indications sur ce qui s'enseigne et s'apprend en classe (ou pas !), ils mettent au jour les appréciations, les appréhensions, les procédures mobilisées, les représentations dont sont porteurs les élèves. Tous ces éléments sont de nature à faciliter ou à entraver les apprentissages, ils s'avèrent différenciés et différenciateurs : il importe dès lors que les praticiens en prennent connaissance et réajustent si nécessaire leurs dispositifs, car les journaux peuvent contribuer à clarifier les réquisits scolaires (Bautier et Goigoux, 2004), à acculturer les élèves à une littératie étendue, qu'elle soit orale ou écrite (Bautier et Rayou, 2009).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Minuit.

BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, *148*, 89-100.

BAUTIER, É. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.

BÜCHEL, F. (1995). *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

CABRERA, A. (2000). Un journal de bord hebdomadaire au CP-CE1. *Cahiers pédagogiques*, *388/389*, 63-64.

CALISTRI, C. (2004). Un atelier de philosophie au CP. *Le français aujourd'hui*, *3*(146), 37-46.

CHABANNE, J-Ch. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

CRAHAY, M., DUTRÉVIS, M. & MARCOUX, G. (2010). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. Dans M. Crahay & M. Dutrévis (Éd.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 12-44). Bruxelles : De Boeck.

CRINON, J. (2000). Écrire pour apprendre. *Cahiers pédagogiques*, *388/389*, 61-62.

CRINON, J. (2002). Écrire le journal de ses apprentissages. Dans J.-Ch. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire* (pp. 123-143). Paris : PUF.

CRINON, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires. *Repères*, *38*, 137-149.

DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans le cadre scolaire ? *Recherches*, *54*, 7-15.

DUFAYS, J.-L. & THYRION, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

DUFFEZ, A.-C. (2010). *Un exemple d'écrits réflexifs au cycle III : le journal des apprentissages*. Mémoire de CAFIPEMPF, Académie de Paris.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.

GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Minuit.

JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? Dans J.-Ch. Chabanne & D. Bucheton (Éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 163-186). Paris : PUF.

LARIVIÈRE, V. (2012). *Élaboration d'une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire*. Mémoire inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation.

MAILLARD, A. (2000). Un journal quotidien au cours moyen. *Cahiers pédagogiques*, *388/389*, 65-66.

NOËL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.

NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, *128*, 87-131.

OLSON, D.R. (1998). *L'univers de l'écrit*. Paris : Retz.

PERRENOUD, Ph. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

PLESSIS-BÉLAIR, G. (2010). La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon & C. Fisher (Éd.), *Langage et pensée à la maternelle* (pp. 13-41). Québec : PUQ.

SCHEEPERS, C. (2007). Une communauté (se) réfléchit. Dans M. Lebrun, A. Rouxel & Cl. Vargas (Éd.), *La littérature et l'école ? Enjeux, résistances et perspectives* (pp. 113-129). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

SCHEEPERS, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, *38*, 99-120.

SCHEEPERS, C. & GUILLAUME, S. (2009). Miroirs de papier. *Enjeux*, *74*, 67-92.

SCHEEPERS, C. (2012). Je d'enfants : le journal réflexif, un outil de régulation des apprentissages. *Cahiers des sciences de l'éducation*, *33*, 69-104.

SCHEEPERS, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *La lettre de l'AIRDF*, *59*, 25-35.

TARDIF, M., BORGES, C. & MALO, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

TURCO, G. & PLANE, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoir. *Pratiques*, *103/104*, 149-171.

VANHULLE, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en je*. Berne : Peter Lang.

VASSEUR, S. (2013). *À quelles conditions le journal des apprentissages permet-il aux élèves de progresser ?* Travail de fin d'études inédit, HELMO, Catégorie pédagogique.

VIANIN, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

VYGOTSKI, L. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Partie IV

Normes et évaluation

Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants

Constance LAVOIE, Étienne BOUCHARD
Université du Québec à Chicoutimi

PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte québécois de formation à l'enseignement, parmi les douze compétences professionnelles que les futurs enseignants doivent développer se trouve la compétence « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001). Ainsi, le programme de formation des enseignants du Québec indique que ces derniers doivent assumer le rôle de modèle linguistique auprès des élèves ainsi que chercher à améliorer constamment leur expression orale (MEQ, 2001). Ces exigences ministérielles incitent non seulement à une maitrise des différentes dimensions de la communication orale, mais également à une capacité d'autoévaluation de l'oral, capacité qui apparait nettement comme une habileté à travailler et à construire (Scallon, 2004). La complexité de l'évaluation de l'oral, et plus particulièrement de son autoévaluation, réside notamment dans le fait que, contrairement à l'écrit, le langage oral est immatériel et caractérisé par l'hétérogénéité des usages et des normes (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Fisher, 2007). En effet, en plus de ne pas laisser de traces, l'objet d'évaluation que constitue l'oral est fortement tributaire des pratiques sociales de référence de l'évaluateur, ce qui contribue à une grande variabilité dans l'interprétation des composantes de l'expression orale (Garcia-Debanc, 1999). De plus, contrairement à l'autoévaluation de l'écrit, qui semble profiter d'une certaine distanciation *ipso facto* entre le scripteur et son texte, l'autoévaluation de la communication orale exige du locuteur qu'il pose un jugement sur sa posture, sa voix, son regard,

bref, sur plusieurs facettes qu'il est difficile de ne pas considérer comme autant de composantes de sa propre construction identitaire. Enfin, l'exercice évaluatif exige une connaissance des critères d'évaluation et suppose une reconnaissance des réalisations appropriées selon les situations de communication. Les futurs enseignants, dans le contexte où s'est déroulée la présente étude, celui du programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), suivent un cours de communication orale de quarante-cinq heures qui approfondit des notions relatives à l'oral et qui leur fournit des rétroactions quant à leur compétence à communiquer oralement.

Fisher (2007) conclut de son étude que les futurs enseignants considèrent qu'il est possible d'améliorer leur capacité à communiquer oralement en recevant un enseignement sur les objets de l'oral. Nous partageons l'idée que la formation initiale à l'enseignement devrait consacrer plus de temps aux objets de l'oral, notamment pour consolider leur appropriation par les futurs enseignants (MEQ, 2001). Pour orienter cet effort, il serait utile de connaitre les objets de l'oral qui sont les plus difficiles à évaluer, afin de leur consacrer plus d'attention au cours de la formation universitaire à l'enseignement.

Malgré les recherches effectuées à propos de l'évaluation de l'oral (Auriac-Peyronnet, 2003 ; Dumais, 2008 ; Lafontaine et Messier, 2009 ; Sénéchal, 2012), nous savons encore peu de choses sur la capacité d'autoévaluation de l'oral des futurs enseignants. Pour pallier ce manque, la présente étude vise à connaitre les dimensions de leur compétence à communiquer oralement que les futurs enseignants ont de la difficulté ou de la facilité à évaluer au moyen d'une démarche d'autoévaluation de l'oral intégrant l'enregistrement vidéo. Les résultats de cette étude devraient ensuite nous permettre de formuler des pistes afin que le parcours de formation initiale des enseignants leur permette d'améliorer leur capacité d'autoévaluation de l'oral.

La présente étude est sous-tendue par deux questions :

1. Est-ce que la capacité d'autoévaluation de l'oral des futurs enseignants s'améliore au fil de leur formation universitaire ?
2. Quelles dimensions de leur compétence à communiquer oralement les futurs enseignants évaluent-ils avec le plus de justesse ?

1. CADRE THÉORIQUE

1.1 Définition de l'évaluation et de l'autoévaluation

Selon Legendre (2005 : 630), l'évaluation se définit sommairement comme l'action de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné ». Une telle définition suppose que l'évaluation implique des critères qui guident cette prise d'information. En contexte scolaire, tout comme en contexte universitaire, évaluer une production orale suppose aussi que les critères d'évaluation soient connus et compris, et qu'ils reposent sur des indicateurs observables (Fasel Lauzon, Pekarek-Doehler et Pochon-Berger, 2009 ; Pekarek-Doehler, 2009). Cette définition de l'évaluation rejoint les propos de St-Pierre (2004) par rapport à l'autoévaluation, que cette auteure conçoit comme un retour réflexif sur ses propres performances à partir de traces et d'observations, ce qui peut représenter un défi de taille quand il s'agit d'évaluer sa compétence à communiquer oralement. Dans la présente recherche, en proposant aux participants d'appuyer leur autoévaluation sur un enregistrement vidéo qu'ils pouvaient visionner à répétition, nous leur avons fourni les moyens techniques pour pallier cette difficulté et d'être en mesure d'observer leur capacité d'autoévaluation. En effet, malgré la complexité de l'autoévaluation de l'oral, certains outils tels l'enregistrement vidéo facilitent l'exercice réflexif (Dolz et Schneuwly, 1998). L'enregistrement vidéo permet l'observation et l'écoute asynchrone de ses propres performances orales et, par conséquent, une analyse plus fine de l'expression orale : ses aspects verbaux, non verbaux, paraverbaux, ainsi que leur rapport particulier à la communication.

La complexité de l'oral comme objet d'évaluation met bien en lumière la nécessité de documenter la capacité d'autoévaluation de la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants étant donné que l'on attend d'eux qu'ils soient autonomes dans le développement continu de leurs compétences professionnelles. La capacité d'autoévaluation apparait comme une dimension essentielle de cette autonomie (St-Pierre, 2004).

1.2 Caractéristiques de la compétence à communiquer oralement comme objet d'évaluation

Dans la présente section, nous tenterons d'illustrer plus avant la complexité de l'oral comme objet d'évaluation. Selon Dumais (2014 : 5), la communication orale

> fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composante de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et qui concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non verbal (regard, gestes, etc.). [Elle] peut être la langue écrite oralisée (lecture ou récitation), un parler contrôlé (selon des attentes scolaires par exemple) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré[e] ou polygéré[e].

Puisque les participants à notre étude s'autoévaluaient dans le cadre d'un microenseignement qui avait été planifié, le type d'oral mobilisé était un parler contrôlé planifié et il était principalement monogéré. Préciser le contexte d'observation nous apparait important puisque chaque type de communication orale appelle certains critères qui lui sont spécifiques, et ce, en lien avec le caractère situé de la compétence à communiquer oralement (Hellermann et Pekarek-Doehler, 2010 ; Mondada, 2006 ; Pekarek-Doehler, 2005).

Dans le cadre de la présente étude, la grille critériée de Fisher et Demers (Fisher, 2007), adaptée de celle de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), a été utilisée pour l'évaluation des compétences à l'oral. La grille de Fisher et Demers distingue trois dimensions de la compétence : la dimension linguistique (segmentée en deux sous-catégories, soit la voix et la langue), la dimension discursive et la dimension communicationnelle. Les composantes de la dimension linguistique-voix sont la diction et la prosodie, tandis que les composantes de la dimension linguistique-langue sont la morphosyntaxe et le lexique. L'organisation du discours, la délimitation du sujet, la pertinence et la crédibilité détaillent la dimension discursive. Finalement, les composantes de la dimension communicationnelle sont l'interaction et le non verbal. Pour chacune de ces composantes, des exemples de traits positifs et de traits négatifs (pauses appropriées, abus de phatiques, etc.) sont fournis pour guider l'évaluation, ce que nous appelons « indicateurs ».

Même si une telle grille fournit des indicateurs relativement précis des différents aspects de l'oral à évaluer, maitriser les différents critères linguistiques complexes peut constituer un défi de taille pour de futurs enseignants. En effet, l'utilisation de toute grille d'évaluation nécessite une compréhension approfondie du sens des critères utilisés pour évaluer les indicateurs. Dans le cas de la dimension linguistique, déterminer si un débit est trop lent ou trop rapide est facile, encore que l'appréciation du débit varie d'une culture à l'autre (Garcia-Debanc, 1999), mais repérer certaines diphtongaisons, cibler un archaïsme (ex. : couverte) ou juger de la grammaticalité d'énoncés oraux impliquent des connaissances d'ordre linguistique ou sociolinguistique. Par exemple,

qu'entend-on exactement par « archaïsme » ? Juger du caractère archaïsant d'un mot suppose déjà de saisir le caractère historique d'une telle variante, mais également d'être au fait de l'impressionnante variabilité contextuelle du français (Mercier, 2002). Dans le cas de la dimension discursive, la composante « organisation du discours » de la grille fait référence à des savoirs et à des habiletés souvent difficiles à observer et liés (Conseil de l'Europe, 2000). Pour ce qui est de la dimension communicationnelle, à condition de pouvoir s'appuyer sur des moyens techniques appropriés, l'autoévaluation de la posture ou de la gestuelle devraient être faciles à observer et à évaluer, car les étudiants ont déjà une bonne idée de ce qu'est un geste parasite ou une posture déficiente. Bref, toutes les dimensions de l'expression ne semblent pas exiger le même niveau de connaissance pour assurer leur évaluation, ce qui laisse présager une variabilité dans la justesse de l'autoévaluation de la compétence à communiquer oralement en fonction des dimensions ciblées.

2. MÉTHODOLOGIE

Dans les deux temps de la collecte de données, les futurs enseignants ont procédé à une démarche d'autoévaluation de la compétence à communiquer oralement comportant quatre étapes cycliques : 1) la planification écrite d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ; 2) l'enseignement filmé de la partie de la modélisation ; 3) l'analyse des compétences orales au moyen de la grille critériée et 4) la rétroaction dialoguée. Pour les deux temps de mesure, les étudiants préparaient une SAÉ en didactique du français selon les mêmes normes de présentation et, pour les deux temps de mesure, ils filmaient la partie de la modélisation d'une durée de 8 à 10 minutes. En visionnant et réécoutant leur vidéo le nombre de fois qu'ils le désiraient, les étudiants autoévaluaient leur compétence à communiquer oralement au moyen d'une grille critériée et notaient chacun des indicateurs des dimensions langagières en y associant une lettre (entre A+ et I). La note insatisfaisant (I) aurait pu être attribuée dans les cas où l'étudiant n'aurait pas complété l'analyse d'un indicateur. Cette note n'a été attribuée dans aucun cas de la présente étude. Sans regarder l'évaluation faite par les étudiants, deux assistants de l'équipe de recherche réalisaient individuellement leur propre évaluation en regardant la vidéo et en remplissant la grille. Une vérification des évaluations des assistants de recherche était faite par la chercheuse principale pour uniformiser l'évaluation de l'équipe de recherche. L'équipe de recherche était constituée de trois assistants de

recherche formés à l'évaluation de l'oral ainsi que de la chercheuse. Deux des trois assistants étaient les mêmes pour les deux temps de l'étude. Une fois achevée, l'évaluation de l'équipe de recherche était comparée avec celle réalisée par l'étudiant pour déterminer la justesse de l'autoévaluation des étudiants pour chacune des dimensions langagières. Finalement, un membre de l'équipe de recherche rencontrait individuellement les étudiants pour qu'ils poursuivent l'amélioration de leur jugement évaluatif. Ces rencontres étaient réalisées à titre formatif. Elles ne servaient pas aux fins de la recherche. Elles permettaient de faire le bilan des forces et des pistes d'amélioration. Au besoin, certains extraits vidéos étaient réécoutés pour illustrer les propos. Ces rencontres d'une vingtaine de minutes se déroulaient en dehors des heures de cours.

***Description des sujets*.** Quatorze étudiants ont participé au premier et au second temps de l'étude. Au premier temps de mesure, les étudiants étaient au second semestre de leur première année de formation. Au second temps de mesure, ces mêmes étudiants étaient au premier semestre de leur troisième année. Ces deux collectes ont été réalisées durant les cours de didactique du français au primaire offert par la première auteure de ce chapitre.

***Outil de collecte de données*.** La grille critériée de Fisher et Demers (Fisher, 2007), adaptée de celle de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), a été utilisée pour l'évaluation des compétences à l'oral. Cette grille a été choisie, car elle est celle utilisée lors du cours obligatoire *Communication et expression orale* suivi par les participants au cours de leur deuxième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Lors de ce cours, chacun des indicateurs de la grille leur avait été expliqué. La notation se fait pour chacun des indicateurs (ex. : timbre, articulation, accentuation, etc.) pour chaque dimension langagière, selon une échelle à quatre niveaux : très bien (A+, A, A-), bien (B+, B, B-), seuil (C+, C, C-), insatisfaisant (D, E). Une valeur numérique est associée à chaque lettre, allant d'une note maximale (9,3 pour A+) à une note minimale comme seuil de passage (6,7 pour C-).

***Déroulement de l'analyse des données*.** Finalement, les évaluations de l'équipe de recherche et celles des étudiants étaient compilées sur le logiciel *Statistical package for the social science* (SPSS) et analysées par la chercheuse principale, un assistant de recherche et contre vérifiées par un consultant en statistiques.

***Méthodes d'analyses statistiques*.** Comme cette étude s'intéresse à la justesse et à l'amélioration de l'autoévaluation de la compétence à

communiquer oralement de futurs enseignants, nous avons comparé leurs notations à celles de l'équipe de recherche pour chacune des dimensions langagières, et ce, aux deux temps de mesure. Nous avons procédé à des analyses préliminaires pour nous assurer que les données étaient distribuées normalement. Ensuite, nous avons mené une analyse de variance multivariée (MANOVA) entre les scores totaux des quatre dimensions langagières (voix, langue, discursive et communicationnelle) avec le facteur temps. Ce test paramétrique a permis d'examiner si les quatre variables dépendantes (les dimensions langagières) différaient en fonction du temps ou de l'interaction de ces facteurs.

3. RÉSULTATS

L'analyse de variance multivariée (MANOVA)

La MANOVA nous a permis d'examiner si la capacité d'autoévaluation des futurs enseignants de l'UQAC s'améliorait au fil de leur formation, considérant qu'une mesure avait été prise à leur première année de formation et une seconde mesure à leur troisième année de formation. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de changement statistiquement significatif dans le temps de la capacité d'autoévaluation de l'oral des futurs enseignants, $F (1, 13) = 0{,}001$; $p = 0{,}98$. De plus, nous voulions vérifier si la capacité à autoévaluer la compétence à communiquer oralement au moyen de ce dispositif dépendait de la dimension évaluée (linguistique-voix, linguistique-langue, discursive et communicationnelle). Au terme de l'expérience, l'analyse de variance multivariée intra sujets révèle qu'il y a une différence significative entre les dimensions langagières évaluées, $F (1, 13) = 4{,}08$; $p = 0{,}04$. Par ailleurs, aucun effet d'interaction entre le temps et les dimensions n'est signalé, $F (1, 13) = 0{,}60$; $p = 0{,}63$. Ainsi, les résultats montrent qu'il y a une différence significative de la capacité d'autoévaluation des futurs enseignants en fonction de la nature de la dimension langagière évaluée. Toutefois, leur capacité à autoévaluer leur compétence à communiquer oralement ne diffère pas qu'ils soient à leur première année ou à leur troisième année de formation universitaire.

La distribution des évaluations par indicateur langagier

Comme les analyses multivariées intra sujets indiquent que la capacité d'autoévaluation de l'oral des futurs enseignants fluctue en fonction des dimensions langagières plutôt que dans le temps, nous présentons la

distribution du nombre d'occurrences là où les étudiants se sont sous-évalués, surévalués ou ont fourni la même notation que l'équipe de recherche, et ce, pour chacun des indicateurs langagiers.

Tableau 1 : Distribution des occurrences des évaluations par indicateur langagier

Évaluations	An 1			An 2		
	sous	même	sur	sous	même	sur
Compétence langagière (voix)						
Articulation	8	6	0	4	9	1
Timbre et portée de la voix	3	10	1	0	13	1
Prononciation	3	10	1	3	4	7
Accentuation	5	6	3	1	9	4
Rythme	6	7	1	2	11	1
Intonation	2	9	3	1	9	4
Total	27	48	9	11	55	18
Compétence langagière (langue)						
Morphosyntaxe	2	10	2	7	7	0
Lexique	3	10	1	2	11	1
Total	5	20	3	9	18	1
Compétence discursive						
Organisation	8	6	0	0	8	6
Pertinence et crédibilité	2	9	3	1	8	5
Total	10	15	3	1	16	11
Compétence communicationnelle						
Interaction	3	9	2	1	11	2
Non-verbal	1	12	1	1	11	2
Total	4	21	3	2	22	4

N = 14

Les résultats du tableau 1 indiquent que la dimension la plus facilement évaluée au moyen du dispositif d'autoévaluation filmée est l'indicateur « non verbal » de la dimension communicationnelle. Par contre, les futurs enseignants éprouvent de la difficulté à évaluer les indicateurs de la dimension discursive et certains indicateurs de la dimension linguistique-voix. Plus particulièrement, on remarque que 7 des 14 étudiants ont eu tendance à surévaluer leur prononciation à l'an 2 tandis qu'un seul étudiant avait surévalué sa prononciation à l'an 1. Pour ce qui est de l'organisation du discours, les étudiants se sont surévalués davantage à l'an 2 qu'à l'an 1. Du côté de l'articulation,

du timbre et de la portée, de l'accentuation, du rythme et de l'articulation, les notations des étudiants entre le premier temps de collecte et le second temps ont eu tendance à se rapprocher de la notation attribuée par l'équipe de recherche, laissant présager une amélioration pour ces indicateurs au fil de la formation initiale. Dans l'ensemble, à l'an 2, les étudiants avaient plutôt tendance à s'évaluer plus sévèrement que l'équipe de recherche pour la morphosyntaxe.

Face à ces résultats, il nous est apparu important de préciser la justesse de l'autoévaluation des futurs enseignants en fonction des multiples indicateurs utilisés dans la grille de Fisher et Demers pour guider l'évaluation des différentes dimensions de l'oral. À la lecture des résultats obtenus, nous constatons que la posture et la tenue vestimentaire ainsi que les gestes et le regard sont les indicateurs pour lesquels la note que les futurs étudiants se sont accordée se rapproche le plus de celle donnée par l'équipe de recherche. L'accentuation et l'articulation ainsi que l'organisation du discours et la prononciation sont les indicateurs pour lesquels les notes attribuées par l'équipe de recherche et celles attribuées par les étudiants divergent le plus. Cela semble indiquer une plus grande difficulté dans l'autoévaluation de ces indicateurs. Voici quelques exemples de commentaires et de notation pour illustrer les divergences d'évaluation entre l'équipe de recherche et les étudiants de 3e année.

Tableau 2. Commentaires (et note) émis par l'étudiant et par l'équipe de recherche

	Étudiant	Équipe de recherche
Prononciation	J'ai pris soin de faire attention à la façon dont je prononçais les mots afin de ne pas créer de méprise. (A)	Être plus attentive à la prononciation des voyelles les « a » sont parfois gras et les « é » sont souvent prononcés comme des « è » : « à ce moment-lâ » ; insèrer, prèposition, prèciser, vèrgule, etc. (C)
Organisation du discours	Mon discours était bien structuré. Il comportait une mise en situation, un modelage de mon intention pédagogique et une conclusion. (A)	On sent bien la progression des idées et le discours est relativement clair. Par contre, il faudrait faire attention : la mise en situation est beaucoup trop longue comparée à la place accordée aux autres composantes de l'introduction. Aussi, la capsule se termine sans conclusion. (B)

4. DISCUSSION

Au terme de cette recherche, étant donné le nombre restreint de participants, aucune différence statistiquement significative n'a été repérée dans la justesse de l'autoévaluation des différentes dimensions de l'oral entre la première et la troisième année de formation universitaire. Par contre, il semble que certains résultats, bien que limités dans leur généralisation, méritent d'être analysés. Cet effort d'analyse pourrait contribuer à améliorer les cadres de formation en ciblant les dimensions dont l'autoévaluation s'avère plus difficile, afin de mieux organiser le temps accordé au travail sur l'oral.

D'abord, nos résultats indiquent que certaines dimensions sont plus faciles à isoler et à évaluer au moyen de ce dispositif que d'autres. Comme nos ancrages théoriques le laissaient présager, la dimension communicationnelle est celle qui a été évaluée avec le plus de justesse, ce qui suppose que les futurs enseignants maitrisent bien les composantes liées à cette dimension ou que le visionnement de la vidéo favoriserait leur autonomie dans l'autoévaluation de leur relation avec l'auditoire, de leur posture ainsi que de leurs gestes et de leur regard.

Nous remarquons également que pour d'autres dimensions langagières, le jugement évaluatif des futurs enseignants se modifie au cours de leur formation. Nous remarquons qu'à leur première année de formation universitaire, les étudiants ont tendance à sous-évaluer les indicateurs articulation, accentuation, rythme et qu'à leur troisième année, l'évaluation de ces indicateurs concorde davantage avec ceux de l'équipe de recherche. On peut penser que la formation offerte en didactique de l'oral leur a permis de mieux cerner ces traits, d'en comprendre les critères d'observation et, par conséquent, de les évaluer plus justement.

D'autre part, le temps aurait modifié l'évaluation de l'indicateur morphosyntaxe. Dans ce cas, il y a eu plus de sous-évaluations au deuxième temps de mesure qu'au premier temps de mesure. Pour cet indicateur, il nous semble que les normes morphosyntaxiques acceptées à l'oral sont méconnues des étudiants, et ce, malgré leur formation en didactique de l'oral. En analysant les grilles des 7 futurs enseignants qui ont sous-évalué leur morphosyntaxe, on constate que plusieurs d'entre eux se sont pénalisés pour avoir escamoté la double négation à l'oral. Lors des rencontres dialoguées de rétroaction, nous avons réalisé que les futurs enseignants ne savaient pas que ce trait est accepté à l'oral. Pour expliquer l'augmentation des sous-évaluations au deuxième temps de mesure, nous avançons l'hypothèse d'une confusion des normes. En

effet, puisque la morphosyntaxe est parallèlement étudiée et approfondie à l'écrit dans le cadre de la formation initiale et qu'il s'agit d'une dimension complexe du langage, il se peut que les étudiants parviennent difficilement à mobiliser spécifiquement leurs connaissances des normes morphosyntaxiques à l'oral en contexte d'autoévaluation.

Pour ce qui est de l'organisation du discours, 8 futurs enseignants s'étaient sous-évalués au premier temps. Pourtant, au deuxième temps de mesure, 6 des 14 participants ont surévalué cet indicateur. Les futurs enseignants rencontrés nous ont indiqué que certains éléments de l'organisation de leur discours (comme le plan et les marqueurs de relation indiquant les transitions d'une partie à l'autre) avaient été escamotés lors de leur enseignement filmé faute de temps pour laisser place aux contenus notionnels.

D'autre part, les étudiants ont eu tendance à s'accorder une note supérieure à celle attribuée par l'équipe de recherche lors du deuxième temps de mesure pour leur prononciation. De nombreux facteurs pourraient expliquer cette différence puisque, comme le laissent présager plusieurs auteurs (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002 ; Gaudreault, 1996 ; Mercier, 2002), l'évaluation de la prononciation apparait très complexe et culturellement ancrée. En contexte québécois francophone, par exemple, il apparait effectivement ardu de distinguer une postériorisation acceptable de la voyelle /a/ d'une postériorisation stigmatisée sans jouir d'une expérience d'écoute suffisante ainsi qu'une connaissance fine du français québécois standard. De même, il semble difficile de repérer certaines diphtongaisons qui font partie de nos pratiques sociales de référence (contexte familial, milieu social ou scolaire), dans nos usages quotidiens, si personne ne nous a jamais amenés à nous interroger sur ces usages, à les contextualiser, à les analyser et à les critiquer au besoin. Ainsi, plus particulièrement pour l'autoévaluation de la prononciation, la question de la norme se pose. Les normes du français québécois (Cajolet-Laganière et Martel, 2004) ne sont pas nécessairement maitrisées en cours de formation en enseignement ou même reconnues comme étant les normes à respecter dans toutes les situations pédagogiques (Mottet et Gervais, 2007). La connaissance et la reconnaissance des traits jugés « négatifs » en contexte d'enseignement méritent d'être abordées d'un point de vue réflexif, critique et contextualisé, surtout en contexte régional et en regard des minorités linguistiques. Une réflexion sur la norme s'impose avant de débuter l'évaluation de l'oral afin de nuancer certains traits d'oral. Il nous semble que plus une composante est culturellement ancrée, plus la distanciation sera difficile pour le locuteur et, par

conséquent, moins l'évaluation risque d'être juste. Cela apparait d'autant plus vrai dans le cas de la prononciation, qui constitue l'indicateur le moins bien évalué. En effet, il nous apparait relativement aisé pour un locuteur de juger la portée de sa voix, puisqu'il est en mesure de contextualiser cet aspect de sa production orale (sa voix peut facilement être trop forte dans un contexte et trop faible dans l'autre), et, ainsi, de s'en détacher pour en faire un objet analysable. Au contraire, la composante prononciation, comme l'ont déjà souligné différents auteurs (Garcia-Debanc, 1999 ; Mottet et Gervais, 2007), est intimement liée à l'identité culturelle du locuteur, ce qui peut rendre les jugements évaluatifs beaucoup plus ardus et discutables. C'est comme si porter un jugement négatif sur sa prononciation revenait à critiquer son héritage culturel, ce qui n'est pas chose facile si cette éprouvante réflexion critique n'est pas justifiée par un ensemble de normes connu et reconnu par le locuteur (Garcia-Debanc, 1999). Bref, il semble que l'autoévaluation de certaines composantes de la dimension linguistique-voix nécessite des analyses réflexives répétées qui permettraient au locuteur aussi bien de prendre du recul par rapport à certaines pratiques langagières de référence que de mettre en question les normes qui en guident l'évaluation. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, les observations formatives et répétées pourraient se dérouler durant les stages pour augmenter la fréquence des observations et varier les contextes de réalisation et d'évaluation de l'oral.

5. CONCLUSION

Cette étude visait à connaitre la capacité d'autoévaluation de l'oral de futurs enseignants. Quatorze futurs enseignants ont participé à une démarche d'autoévaluation de leur compétence à communiquer oralement à deux moments différents de leur parcours de formation. Cette démarche d'autoévaluation se caractérise par la réécoute d'un extrait vidéo avec une grille critériée pour chacune des dimensions de l'oral. Les données recueillies à partir de cette démarche d'autoévaluation indiquent que la compétence communicationnelle a été plus facile à évaluer que les autres dimensions. Les résultats montrent que les étudiants autoévaluent plus justement leur tenue, leur posture, leurs gestes et leur regard. Certains changements s'opèrent entre leur première année de formation et leur troisième année quant à leur capacité à s'autoévaluer. La capacité à autoévaluer l'articulation, l'accentuation, le rythme, le timbre et la portée de la voix s'est améliorée. Par contre, l'autoévaluation de la prononciation, de la

morphosyntaxe et de l'organisation du discours semble plus ardue, et ce, malgré les moyens techniques mis à la disposition des étudiants ainsi que le temps de formation actuellement accordé à l'oral durant leur formation. À la lumière des résultats obtenus, nous concluons qu'il serait bénéfique que les futurs enseignants reçoivent des connaissances sur les spécificités de l'oral concernant la morphosyntaxe et la prononciation. De plus, il serait souhaitable qu'une discussion sur les enjeux concernant la norme à l'oral précède le travail d'évaluation des dimensions langagières pour éviter les jugements associés à la variabilité contextuelle du français oral et de ses normes. Une piste de solution à explorer serait d'utiliser, en cours de stages, des rencontres dialoguées durant lesquelles la réécoute commentée d'extraits vidéos permettrait des échanges sur certains traits. Dans le contexte québécois, les compétences langagières sont évaluées durant les stages et les étudiants sont invités à plusieurs reprises à se filmer en cours d'enseignement en vue d'effectuer une analyse de leur pratique. Par conséquent, il conviendrait que les superviseurs de stage soient formés à l'évaluation de l'oral et qu'ils utilisent la vidéoscopie pour développer la capacité d'autoévaluation de la communication orale chez les futurs enseignants. L'entrainement à l'autoévaluation de l'oral est recommandé pour diminuer la charge émotive reliée à cet exercice. Dans une perspective de développement de compétence durant un programme de formation des enseignants, il serait souhaitable que le (les) cours de didactique du français et les quatre stages pratiques jalonnant la formation universitaire incluent des extraits audiovisuels permettant des analyses réflexives sur la compétence à communiquer oralement des futurs enseignants, en insistant sur les dimensions linguistique et discursive, afin de documenter leur cheminement sur le plan de la communication orale et d'améliorer leur maitrise des indicateurs guidant l'évaluation de ces dimensions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AURIAC-PEYRONNET, E. (2003). L'évaluation des compétences argumentatives. Dans E. Auriac-Peyronnet (Éd.), *Je parle, tu parles, nous apprenons* (pp. 169-204). Bruxelles : De Boeck.

CAJOLET-LAGANIÈRE, H. & MARTEL, P. (2004). *La qualité de la langue au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.

DUMAIS, C. (2008). *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3e secondaire : une description*. Mémoire de maitrise inédit, Université du Québec. Montréal : Université du Québec.

DUMAIS, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

FASEL LAUZON, V., PEKAREK-DOEHLER, S. & POCHON-BERGER, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *89*, 121-142.

FISHER, C. (2007). L'évaluation des compétences orales d'étudiants en formation à l'enseignement. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 220-243). Québec : Presses de l'Université du Québec.

GARCIA-DEBANC, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, *103/104*, 193-212.

GARCIA-DEBANC, C. & DELCAMBRE, I. (2001/2002). Enseigner l'oral ? *Repères*, *24/25*, 3-22.

GAUDREAULT, J. (1996). La perception du phénomène de diphtongaison au Québec depuis les années 1900 jusqu'à aujourd'hui. *Bulletin de linguistique*, *7*, 109-112.

HELLERMANN, J. & PEKAREK-DOEHLER, S. (2010). On the contingent nature of language of language-learning tasks. *Classroom Discourse*, *1*(1), 25-45. doi: 10.1080/19463011003750657.

LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34*, 119-144.

LAVOIE, C. (2012). Une démarche évaluative de l'oral assistée par vidéo pour les enseignants en formation. Dans R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Éd.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 165-182). Côte Saint-Luc : Peisaj.

LEGENDRE, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MÉQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les compétences professionnelles*. Montréal : Gouvernement du Québec.

MERCIER, L. (2002). Le français, une langue qui varie selon les contextes. Dans C. Verreault, L. Mercier & T. Lavoie (Éd.), *Le français, une langue à apprivoiser*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

MONDADA, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, *84*, 83-119.

MOTTET, M. & GERVAIS, F. (2007). Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(2), 339-356.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dans J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 41-68). France : Presses universitaires du Septentrion.

PEKAREK-DOEHLER, S. (2009). Démythifier les compétences : vers une pratique écologique d'évaluation. Dans O. Galatanu, M. Pierrard & D. Van Raemdonck (Éd.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (pp. 19-38). Berne : Peter Lang.

PRÉFONTAINE, C., LEBRUN, M. & NACHBAUER, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Logiques.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

SÉNÉCHAL, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. Mémoire de maitrise, non publié. Québec : Université Laval.

ST-PIERRE, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, *18*(1), 33-38.

Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S

Grégory MIRAS
Université de Rouen Normandie
Jose AGUILAR
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Fanny AUZÉAU
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/Institut Catholique de Paris

Adopter la perspective de Puren (2000), en faveur d'une didactique des langues complexe, nous amène à considérer ce domaine sous des prismes multiples (psychologique, social, institutionnel, politique, linguistique et idéologique). Cet article aura pour but d'examiner la notion de norme du français parlé[1] à la lumière de la didactique des langues (DDL). Ce questionnement nécessite à la fois de définir l'objet d'un enseignement du français oral et de se demander à quoi renvoie ce construit, notamment en situation d'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère ou seconde (FLE/S). Nous tenterons d'actualiser ces considérations à travers l'analyse des données récoltées lors de la passation d'un questionnaire portant sur les représentations d'apprenants, d'enseignants et de linguistes.

1. NORME(S) ET DIDACTIQUE DES LANGUES

Le concept de norme s'intègre dans des considérations pluridisciplinaires et présente un caractère polysémique. Quatre significations seront retenues ici. Les *normes descriptives* qui, d'après Moreau (1997 : 219), reposent sur une observation censée « enregistrer les faits sans associer de jugement de valeur à leur description et sans les hiérarchiser ». Ces normes permettent de décrire des

[1] Terme notamment retenu par Blanche-Benveniste (1997).

fonctionnements langagiers qui reflètent les habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté. La *norme prescriptive*, quant à elle, identifie « un ensemble de normes de fonctionnement, une variété de la langue, comme étant le modèle à rejoindre, comme étant « la » norme » (*ibid* : 219). Cette dernière pourra autant inclure qu'exclure, mais aussi varier en fonction des décideurs ou prescripteurs. Les *normes pédagogiques* sont bâties, d'après Detey (2010 : 155), sur des travaux descriptifs et sont nécessairement partiellement prescriptives : au final, il reviendrait à l'enseignant de faire le choix des normes à retenir dans chaque situation d'enseignement (Detey et Racine, 2012). Les outils dont disposent les enseignants reflètent l'absence de considération de la variation tant diatopique que diastratique dans les manuels (Pöll, 2005 : 15). Cependant, pour Pöll (*ibid.*), leur prise en compte relève souvent de « l'obligation d'être politiquement correct » face à une épistémè du plurilinguisme dans laquelle la reconnaissance d'identités plurielles (langueS et cultureS) est devenue une forme de norme. Or la complexité de « la norme » dépasse cette simplicité et complexifie le travail de la DDL, c'est pourquoi partir de la représentation que les individus ont du code commun et non du code commun lui-même semblerait pertinent. Cela irait dans le sens de Labov (1976) pour qui ce ne sont pas les usages qui fondent la communauté linguistique, mais le partage de *normes subjectives*. Ces dernières impliquent d'attacher aux formes linguistiques des valeurs esthétiques basées sur l'affectif ou la morale et qu'il importe de prendre en compte (Moreau, 1997 : 222).

Une matérialisation possible de la norme est le français « standard » tel que défini par Klinkenberg (1999 : 38) : « la variété de langue dans laquelle tous les membres d'une communauté linguistique acceptent de se reconnaitre ». Cependant, pour Guérin (2008 : 3), le « français standard » renvoie à une action sociale plutôt qu'à une réalité linguistique ou géographique. Cette action serait soutenue par « une volonté politique manifeste de conservation et de diffusion » (*ibid.*), appartenant « à l'inconscient collectif » (*ibid.* : 4) et implique un « jugement de valeur » ou « un rapport de domination » (*ibid.* : 8). Face à ce constat, Maurais, Klinkenberg, Maurer et Chardenet (2008 : 266) prônent une évolution de la norme afin de la décentrer d'un hypothétique français de France et d'y intégrer des réalisations venant de la francophonie, de manière à constituer des ponts entre les locuteurs du français.

2. ENJEU DIDACTIQUE DE LA/DES NORME(S)

D'un point de vue sociolinguistique, quelle que soit la norme de référence retenue, la production de discours oraux au sein d'une communauté est génératrice d'attitudes. Vargas (1996 : 85) évoque des « rapports de domination » donnant lieu à des « jugements de valeur […] et des attitudes diverses de valorisation, de rejet, de stigmatisation/prescription » qui, lorsqu'ils sont dévalorisants pour l'individu, peuvent susciter « insécurité linguistique », « sentiment de culpabilité linguistique » et « aliénation linguistique » (*ibid.* : 90). Toujours selon Vargas (*ibid* : 91), cette insécurité viendrait d'« un rapport positif aux normes […] dominantes dans la communauté linguistique à laquelle on veut s'assimiler, et [d']un sentiment d'échec dans la tentative d'appropriation et d'utilisation adéquate de ces normes ». Ce positionnement interroge la mission de la DDL, notamment ses choix par rapport à la diversité des normes et aux moyens pour accompagner le processus d'acquisition. En effet, il ne faudrait pas négliger que tout individu-apprenant qui aspire à un degré de reconnaissance par la communauté cible, comme membre utilisateur du discours cible, développera des attitudes face à certaines normes. Ces attitudes auront éventuellement pour conséquence de faire perdurer ces normes, du fait de se les approprier. Nous suivons Detey et Racine (2012 : 88), lorsqu'ils proposent d'« adopter une attitude de sociolinguiste moderne et [de] se reposer sur des études descriptives systématiques et méthodologiquement éprouvées, de façon à pouvoir effectuer des choix sociodidactiques richement informés ». Ainsi, nous adhérons à l'idéal de Vargas (1996 : 84) de s'éloigner d'une « démarche didactique linguistiquement répressive [qui] contribue à construire, à reproduire ou à renforcer la conception unifiante de la langue, en provoquant des effets pervers ».

Du côté de l'apprenant, la position autour d'une norme – quelle qu'elle soit – pourrait avoir un effet structurant. En effet, les individus se construisent en adhérant ou en rejetant des catégories ; la norme peut être un objectif moteur dans l'apprentissage d'une langue (même si elle peut être décourageante sans recul). Prendre en compte les représentations initiales des apprenants permet de déconstruire ces représentations au cours du *développement langagier*[2]. Ainsi, grâce à cette

[2] Le terme de « développement langagier » est ici repris des travaux de Jean-Paul Narcy-Combes et s'inscrit dans une perspective combinée des théories socioconstructiviste et émergentiste (Miras et Narcy-Combes, 2014). Dans ce paradigme, la notion de développement correspond mieux aux caractéristiques des processus cognitifs humains que les notions d'apprentissage ou d'acquisition.

étude, sera proposé un état des lieux contemporain de ces représentations, dont la portée, bien que limitée, permettra de mettre en évidence des tendances notables qu'il conviendra d'approfondir dans des travaux à plus grande échelle.

3. L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ORAL EN CONTEXTE FLE/S

La question de la norme à travers l'enseignement/apprentissage du français parlé conduit à questionner les positionnements face à « l'accent ». Moyer (2013 : 12) le décrit comme le reflet du répertoire linguistique de l'individu, de son éducation, de ses appartenances personnelle ou professionnelle. L'individu a une certaine marge d'action sur son accent, qui demeure partiellement adaptable en fonction de sa perception de la situation (ce que Lindblom et Sunberg (1971) appellent la compensation articulatoire). Gallardo del Puerto, García Lecumberri et Gómez Lacabex (2014 : 3) montrent un lien possible entre la perception d'« un accent étranger », l'intercompréhension et l'hypersensibilité des interlocuteurs, tandis que Müller (2013 : 216) insiste sur la fonction de la prononciation en tant que pratique sociale permettant aux interlocuteurs de situer des frontières entre des variétés de langues et de cultures.

Pour Moyer (2013 : 35), c'est dans l'interaction qu'une médiation langagière est possible. Une « exposition passive » (*ibid.*) à un *input* purement sonore d'« une langue » ne suffit pas. Cependant, le processus de développement langagier peut être entravé par l'attitude d'interlocuteurs « natifs » hostiles à l'interaction avec des locuteurs dont l'accent est perçu comme « étranger ». Toutefois, pour Detey et Racine (2012), la fluctuation des variétés du français que l'on peut observer, notamment en ce qui concerne la prononciation des apprenants, invite à revoir la pertinence de « la dichotomie entre natif et non-natif ». Au-delà de ces aspects, la sensibilisation aux aspects oraux d'une langue soulève des questions sur l'identité de ceux qui la pratiquent : découverte d'une voix, acceptation/refus par d'autres interlocuteurs d'une communauté linguistique. Ces observations engagent la responsabilité du didacticien à double titre : il s'agit d'amener l'apprenant vers une prise de conscience de sa production en langue cible tout en le sensibilisant aux réactions que celle-ci peut provoquer auprès de locuteurs appartenant à la communauté cible.

4. ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE

Cette étude quantitative vise à questionner les représentations de la norme orale du français en contexte FLE/S en confrontant le point de vue de plusieurs acteurs du domaine. Cette enquête ne reflète pas des conduites observées, telles que celles qui pourraient résulter d'une démarche ethnographique (Cambra Giné, 2003), mais elle permet de mettre en évidence des représentations fortes pouvant se traduire en actes ou influencer les sentiments des individus.

4.1 Recueil des données

L'enquête a été créée sur la base d'un formulaire *Google* en ligne[3]. Elle comprend trois questionnaires différents à destination des panels visés : 1) des apprenants FLE/S, 2) des enseignants FLE/S ou didacticiens des langues, 3) des linguistes non spécialisés en didactique (*cf.* Tableau 1). Notons que les questionnaires des groupes 1 et 2 comportaient certaines questions similaires ou proches.

Tableau 2 : Effectif des différents panels de l'enquête

Panel	n	n total
Apprenants	251	633
Enseignants	349	
Linguistes	33	

Les répondants ont été recrutés via la diffusion de courriels sur des listes de diffusion (APLV, *Parislinguist*), des réseaux sociaux ou professionnels tels que *Viadeo*, *Linkedin* ou *Facebook*. Nous considérons que le nombre de réponses assure une représentativité suffisante étant donné que la marge d'erreur est de 6,19 % pour les apprenants (n=251) et de 5,25 % pour les enseignants (n=349)[4]. Les questionnaires des apprenants et des enseignants ne comportaient que des questions à choix multiples ou à échelles d'attitude. Celui des linguistes contenait quatre questions ouvertes.

[3] Un dossier en ligne contenant les versions pdf des trois questionnaires est téléchargeable au lien : http://urlz.fr/2k2w (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

[4] Calculs effectués dans le cadre d'une population mère très grande considérée comme infinie, d'un taux de confiance de 95 % et d'une proportion d'éléments de la population mère considérée comme inconnue (p = 0,5).

4.2 Analyse des données

Les données ont été collectées automatiquement dans un document tableur. Celles des linguistes seront présentées sous forme d'analyse qualitative, réalisée à l'aide de QDA Miner Lite[5] (Péladeau, 2012), étant donné le nombre limité de répondants (33) ne permettant pas une analyse statistique. Cela justifiera le choix de ne pas indiquer les résultats de ce panel sous forme de pourcentages au risque d'accentuer artificiellement les proportions.

4.3 Profil socioculturel des répondants

Le profil socioculturel des répondants sera présenté ici de manière synthétique[6].

Profil général

L'ensemble des trois panels est composé majoritairement de femmes à 79,3 %. En ce qui concerne l'âge des répondants, les panels enseignants et linguistes sont proches avec une moyenne de 39 ans. Le panel d'apprenants est, en moyenne, plus jeune que les deux autres. Ce sont principalement des locuteurs plurilingues avec une forte proportion de locuteurs francophones natifs pour les enseignants, à 50,8 %, et les linguistes (16/33). Un grand nombre de langues sont représentées tant dans les langues premières que pour les autres langues connues ou utilisées. Les trois panels montrent un niveau d'études élevé : 66,9 % des apprenants ont au moins un niveau licence ou l'équivalent d'un BAC+3, les enseignants et les linguistes au moins un master ou l'équivalent BAC+5 à respectivement 80 % et 33/33. Notons que la moitié des enseignants et des linguistes sont de nationalité française, ce qui pourrait constituer un biais, que nous n'avons pas moyen par ailleurs de mesurer, dans la prise en compte des représentations des communautés francophones hors de France.

Profil spécifique des apprenants

Les apprenants ont, en moyenne, commencé d'apprendre le français à l'âge de 18,7 ans (écart type = 9,1). Ils ont majoritairement pris des cours formels de français à 82,1 % dans des contextes éducatifs variés. Ils déclarent avoir un niveau « intermédiaire : B1, B2 » à 57 % et utiliser

[5] QDA miner lite est un logiciel d'analyse qualitative. Il permet notamment le codage de données textuelles au moyen de codes organisés selon une structure arborescente (cf. https://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/logiciel-gratuit/, consulté le 17/12/2016).

[6] Une vision détaillée est téléchargeable sur http://urlz.fr/2k2w (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

très ou assez souvent le français à 73,7 %, principalement avec « des personnes qui parlent mieux ou autant bien [qu'elles] » à 48,6 % ou avec « des personnes francophones natives » à 43,4 %. Ils apprennent le français principalement dans un but professionnel à 43,3 %, mais aussi pour faire des études en France à 23,1 % ou par choix personnel à 23,5 %. La moitié (41,5 %) des apprenants résidaient, lors de la complétion du questionnaire, en France, 2,8 % dans un autre pays francophone, 25,1 % dans un autre pays d'Europe. D'autres pays ont été mentionnés avec une occurrence inférieure à 3 % (Brésil, États-Unis, etc.).

Profil spécifique des enseignants

Les informateurs du panel d'enseignants vivent actuellement dans divers pays du monde (42 mentionnés). Ils ont principalement suivi leurs études en France pour 54,7 % et leurs études supérieures pour 41,9 % dans le domaine de la DDL, mais d'autres spécialités sont mentionnées. Globalement, les sondés sont à 46,4 % des enseignants avec une expérience supérieure à 10 ans ; 55 % déclarent avoir déjà enseigné dans des structures à l'étranger (83 pays mentionnés) et de tous types. En général, ils enseignent plutôt à des niveaux débutants ou intermédiaires (84,4 %).

Profil spécifique des linguistes

Les linguistes montrent la même tendance : une représentation importante de la France pour le lieu d'étude et de résidence principal ou actuel. Ils déclarent travailler dans de nombreux domaines liés aux sciences du langage (syntaxe, neurosciences, etc.). De manière générale, ils ne sont pas spécialisés dans le domaine de la didactique/acquisition des langues ou de l'analyse de l'oral, de la prononciation ou des interactions verbales (22/33) même s'ils ont déjà suivi dans leur parcours universitaire des formations en didactique et pédagogie ayant pour but de les sensibiliser à l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (21/33).

Grâce à l'analyse de ces données, il nous a été possible de mettre en évidence des profils sociolangagiers variés parmi les trois panels. Cette variété garantit, selon nous, la complexité des représentations exprimées, même si cela ne nous permet pas de mesurer statistiquement, en l'absence d'unanimité des représentations normatives, l'influence de variables comme l'appartenance à une ou des communautés francophones.

4.4 Résultats

Dans cette partie, nous analyserons les résultats obtenus des trois panels concernés. L'analyse des données des linguistes se fera de manière dissociée étant donné son caractère qualitatif et les réponses aux questions ouvertes seront mises entre guillemets.

Les linguistes

Pour deux tiers des linguistes sondés, il existe une norme linguistique pour chaque idiome/langue. L'analyse de leurs réponses montre la tendance de certains d'entre eux à assimiler description et prescription en mentionnant notamment que « la norme linguistique correspond aux règles à suivre pour bien parler une langue ». Ces règles peuvent avoir une dimension linguistique ou sociale : « règle sociale concernant le bon usage et les comportements à respecter au cours d'une communication standardisée (et pas forcément réelle) dans une langue commune à deux locuteurs ». En ce qui concerne l'origine de la norme, plusieurs tendances s'observent. Tout d'abord, la norme peut être le résultat d'une appréciation statistique pour laquelle la fréquence d'usage serait le principal indicateur. On constate, à ce propos, une forme d'opposition entre la tendance à mentionner les régularités et celle d'une prise en compte de la variation, voire de la diversité. Cette dernière se retrouve indirectement dans les réponses de certains informateurs qui reconnaissent l'existence non pas d'« une norme », mais « des normes ».

La notion de norme est également définie comme une « construction idéologique parfois basée sur des descriptions scientifiques ». La notion de politique linguistique est ponctuellement mentionnée à travers la volonté de « rendre la nation unie » ou la volonté « [d'] expansion des langues dites *nationales* à travers la définition d'une norme [imposée] par une institution », « élaborée par les autorités linguistiques », « validée par des instances (type académie) » ou encore « [définie et souvent imposée] par un petit groupe de locuteurs reconnus comme ayant autorité en la matière ». Ce dernier point est complété par l'observation selon laquelle la norme peut aussi être rattachée aux pratiques langagières d'un groupe de locuteurs perçus comme prestigieux et qui peuvent être ou non les locuteurs natifs. On trouve, pour finir, une dimension didactique dans quelques-unes des caractérisations de la « norme » par ces informateurs : « il est plus pratique d'enseigner une variété moins marquée afin que cet apprenant ne [sic] soit le moins stigmatisé » ou lorsqu'elle est associée à ce qui est décrit « dans les manuels scolaires ».

Les apprenants et les enseignants

Afin de ne pas questionner la notion de norme de manière frontale, et ce dans le but de limiter des phénomènes de résistance face à ce concept complexe et socialement marqué, nous avons axé le début du questionnaire sur les liens entre l'écrit et l'oral. De manière générale, les deux panels sont d'accord sur le fait qu'il existe des différences entre les modalités orales et écrites à 97,8 %.

Selon les réponses des deux panels à une question à choix multiples, « bien parler français » consiste, majoritairement, à parler « avec fluidité et se sentir à l'aise » puis, à 27,1 %, à « savoir répondre/me faire comprendre dans toutes les situations du quotidien » et, à 24,8 %, à « savoir comment parler dans des situations différentes (« tu/vous, familier/soutenu ») ». Une minorité affirme, à 5,7 %, que « bien parler » français se définit par la capacité à ne pas être reconnu « comme étranger » (*cf.* Tableau 2).

Tableau 3 : Réponses des deux panels aux questions portant sur ce que signifie « bien parler français »[7]

	Apprenants	Enseignants
on ne me reconnait pas comme étranger	7,6 %	3,7 %
parler avec fluidité, me sentir à l'aise	38,6 %	46,4 %
savoir comment parler dans des situations différentes (tu/vous, familier/soutenu)	25,1 %	24,5 %
savoir répondre/me faire comprendre dans toutes les situations du quotidien	28,7 %	25,5 %
Total en pourcentage (nombre de réponses)	100 % (251)	100 % (601)

À la question s'il existe « un bon français », 77,3 % des apprenants expriment leur accord, tandis que les enseignants le font à 54,7 %. Afin de préciser cette tendance, nous avons demandé ce qu'était, selon eux, « un bon français » à l'aide d'une question à choix multiples (*cf.* Tableau 3). Les catégories s'inspirent d'un texte de Chiss (2009).

[7] Plusieurs réponses étaient possibles. Cependant, au regard des réponses données, il semblerait qu'un problème technique ait empêché la cohorte d'apprenants de donner plusieurs réponses. Ce biais sera pris en compte dans l'analyse des résultats.

Tableau 4 : Réponses des deux panels aux questions portant sur la définition du « bon français »

	Apprenants		Enseignants	
Le français de France	92	37,2 %	79	23,1 %
Le français de la Francophonie	71	28,7 %	97	28,4 %
Le français des médias	35	14,2 %	42	12,3 %
Le français de Paris	22	8,9 %	17	5 %
Autres	27	10,9 %	107	31,3 %
Total	247	100 %	342	100 %

Nous constatons que, pour les deux panels, le français de France et celui de la francophonie apparaissent en premier comme les « bons français ». Cependant, nous remarquons que les enseignants montrent un nombre de réponses « autres » supérieur à ces deux catégories[8]. Parmi ces réponses « autres » 14 % concernent le fait qu'il n'y ait pas qu'un seul français mais différentes variétés, ou qu'il n'existe pas du tout, alors que 18 % mentionnent une variété précise (le français vendéen, scolaire, de Tours, littéraire, etc.). Notons également que 8 % des réponses associent le « bon français » à un but communicatif. Selon les deux panels encore, les francophones accepteraient, de la part d'un individu allophone, un accent étranger à 72,1 % pour les apprenants et à 83,7 % pour les enseignants.

Nous allons présenter maintenant les résultats spécifiques au panel d'apprenants. Selon ces derniers, les meilleurs moyens pour apprendre le « bon français » sont le fait d'« habiter en France » à 23,9 %, de « suivre des cours de langue » à 19 %, de « fréquenter des francophones natifs » à 18,7 % ou encore de « regarder des films/la télévision en français » à 14,2 %. Les répondants ont suivi, pour 68,9 % d'entre eux, des cours avec un enseignant natif du français même si 79,7 % ont déjà suivi des cours avec un enseignant non natif du français. Il était demandé ici aux apprenants de choisir parmi un certain nombre de réponses fermées. Le but de cette question était de commencer à introduire la dimension d'enseignement/apprentissage avant d'aborder des éléments plus sensibles qui touchaient à la norme. L'entrée « habiter en France » a été ajoutée pour mesurer notamment la place de la France métropolitaine dans les représentations actuelles

[8] Le détail des réponses « autres » est téléchargeable en ligne : http://urlz.fr/2k2w (consulté le 15/12/2016). Il est recommandé d'utiliser les navigateurs de Google Chrome ou Firefox.

d'apprenants. Les apprenants pensent à 72,1 % qu'avoir un enseignant non natif de la langue n'influence pas la capacité à « bien parler ».

Afin de préciser les tendances du panel d'enseignants, nous nous sommes focalisés sur les représentations de leur enseignement en tant que formateurs puis comme formateurs de formateurs. Les répondants pensent enseigner à 52,1 % un type particulier de français, notamment « le français de France » à 53 % et celui « de la francophonie » à 20,6 %. D'autres réponses ont été données à hauteur de 14,6%. Les enseignants déclarent à 75,1 % sensibiliser les étudiants aux accents de la francophonie. La même proportion (75,4 %) est consciente d'utiliser un français différent (relativement au registre de langue) de celui qu'ils utilisent hors des situations d'enseignement. Ils précisent que cette différence concerne principalement l'oral à 60,6 %, puis l'écrit à 31,1 %. Ils sont d'accord à 85,1 % avec le fait qu'il est possible de « bien apprendre » le français parlé si l'enseignant n'est pas un locuteur natif du français. De la même manière, ils ne sont pas d'accord, à 79,9 %, avec le fait qu'enseigner avec un accent régional soit un obstacle pour la pratique du français.

Concernant leur expérience comme formateurs de formateurs, 39 % déclarent avoir déjà formé de futurs enseignants dans le cadre du FLE/S ou dans d'autres langues à 3,7 %. Ils forment de futurs enseignants majoritairement depuis moins de 5 ans à 58,1 % et dans le cadre principalement de formations à l'université (licence, master, doctorat, agrégation) à 62,5 % ou d'associations, d'instituts à 37,5 %. La moitié pense former, d'une manière semblable, les futurs enseignants natifs et non natifs du français. Ils disent faire attention aux éventuels accents régionaux à 45,6 % ou étrangers à 72,8 % parmi ceux et celles qu'ils forment pour devenir des enseignants de français. Dans le cas des accents régionaux, 40,4 % proposent un travail de prise de conscience, d'atténuation, de remédiation, de masquage alors qu'ils sont 65,4 % à le faire dans le cas des accents étrangers.

4.5 Analyse et discussion

Le but principal de cette étude est de proposer une image des représentations des trois panels face à la norme du français parlé. Pour les linguistes interrogés, il apparait clairement que la notion de norme fait état d'une réalité complexe. Ils l'associent à une vision descriptive, liée à la fréquence d'usage de formes linguistiques, et plaident pour une déconstruction du concept de « la norme » au profit « des normes » sous l'influence des théories de la variation linguistique. Ils ajoutent une dimension sociopolitique puisque, selon eux, la norme serait liée aux choix d'une « institution », « des autorités linguistiques », « des instances

(type académie) », de locuteurs « reconnus comme ayant autorité en la matière » ou encore « perçus comme prestigieux ». Ces autorités sont mentionnées sous des formes nominales, des paraphrases (« c'est ce que les grammairiens décrivent dans… ») ou à l'aide des verbes « définir et souvent imposer », « valider » ou encore « élaborer ». La dimension didactique est abordée à travers la question de ce qui est facilement « enseignable »/« apprenable » et présent dans le matériel pédagogique adapté. La réalité complexe de la notion de « norme » est ainsi formulée par les linguistes à travers à la fois une récurrence d'éléments linguistiques comprise dans des écarts statistiques plus ou moins larges, mais aussi des aspects sociaux ou de politique linguistique, voire éducative. Ces derniers impliquent des choix pour faciliter à la fois le sentiment d'appartenance à une communauté francophone et la transmission de cette appartenance à travers l'enseignement/apprentissage de la langue.

Apprenants et enseignants apportent une dimension humaine différente dans le rapport à la norme quand « parler avec fluidité et se sentir à l'aise » représente 42,5 % des réponses à ce qu'est « bien parler » français. La dimension sociale reste présente lorsqu'ils affirment qu'il est également important de savoir s'adapter aux différentes situations du quotidien. L'existence d'un « bon français » est avant tout reconnue par les apprenants à 77,3 % comparativement à 54,7 % des enseignants. Il est possible que la place de la sociolinguistique et des théories de la variation linguistique dans les formations en DDL aient eu pour influence d'amorcer une déconstruction du construit de « bon français ». Cependant, il semblerait que cette tendance ait, pour le moment, moins influencé les apprenants. Les deux panels reconnaitraient le français de France et de la francophonie comme définissant le « bon français », même si nous repérons une légère préférence envers le premier pour les apprenants et envers le deuxième pour les enseignants. Cette tendance doit néanmoins être relativisée face à la nature des panels et au regard du grand nombre de réponses « autres » à cette question. En effet, une partie de ces répondants mentionnent le fait que le « bon français » n'existe pas ou qu'il en existe plusieurs en fonction des situations de communication. Nous remarquons toutefois que 53 % des enseignants sondés déclarent enseigner le français de France (20,6 % le français de la francophonie et 14,6 % une autre réponse que celles proposées) tout en affirmant à 75,1 % sensibiliser les apprenants aux accents de la francophonie. Un possible attrait pour la France métropolitaine chez les apprenants pourrait expliquer cette différence. Nous remarquons également que, chez les enseignants, les réponses « autres » sont les

plus représentées, ce qui suggère que la notion de « bon français » demeure soit une valeur individuelle et subjective chez ces enseignants, soit que d'autres critères, non pris en compte dans ce questionnaire, interviennent. Une part importante des apprenants reconnait l'utilité, dans l'apprentissage du français, d'un enseignant non natif du français. Les enseignants déclarent dans une forte proportion utiliser un français différent dans la situation de « classe », comparée à celle de la vie de tous les jours, et ce principalement lors des enseignements de l'oral. Nous constatons que les enseignants ne pensent pas qu'enseigner avec un accent régional soit un obstacle pour la pratique du français des apprenants. Dans le prolongement de cette tendance, nous remarquons que les formateurs de formateurs semblent porter une attention plus importante aux accents étrangers des futurs formateurs qu'aux accents régionaux, même s'il n'y a rien dans leurs réponses qui suggère une formation différente des futurs enseignants natifs ou non natifs du français. On peut supposer que cette tendance est le résultat d'une meilleure reconnaissance de la variation qui aurait conduit à une déconstruction progressive de la notion de « bon français ». Cette tendance aurait eu un impact plus important chez les enseignants que chez les apprenants. On peut penser, une fois de plus, que cela est dû à l'effet de leur formation initiale ou continue. Cependant, la place accordée à la variation, dans les représentations des apprenants, semblerait augmenter sous l'effet probable des pratiques des enseignants davantage tournée vers la variation.

5. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Au terme de cette étude, nous avons vu que la notion de « norme » du français parlé en contexte FLE/S reste difficile à appréhender tant elle est polysémique. Les linguistes sondés montrent une conscience forte de ces différents sens tout en contestant partiellement le rôle des instances qui fixent les règles en définissant la norme. Les répondants apprenants semblent être plus convaincus de l'existence d'un « bon français » que les enseignants du panel. Cette différence pourrait être la conséquence de deux facteurs principaux : l'un épistémologique, lié à la place prise aujourd'hui par la variation, sous l'influence de la sociolinguistique, dans la formation des enseignants, et l'autre humain, car la reconnaissance d'une norme par les apprenants leur permettrait de se situer par rapport à celle-ci pour s'en rapprocher ou s'en éloigner.

Notre panel étant composé pour moitié d'individus ayant un profil fortement ancré dans la France métropolitaine, il n'est pas surprenant de voir la place encore importante d'un français « de France » dans

leurs représentations. D'autres facteurs peuvent expliquer les tendances observées dans cette étude préliminaire. On peut se demander si les réponses obtenues ne s'inscrivent pas dans un effet de désirabilité sociale telle que définie par Beauvois (1995), notamment chez les enseignants, en présentant un point de vue en accord avec l'épistémè didactique actuelle tournée vers la reconnaissance de la variation. La taille de l'échantillon a pu également jouer un rôle sur les tendances mesurées. Il serait pertinent, en l'absence d'unanimité des représentations dans la présente étude, de la dupliquer sur un échantillon plus important permettant de mesurer statistiquement l'influence de certaines variables comme l'appartenance à une ou des communautés francophones. La mise en place d'une recherche-action trouverait également sa pertinence afin de voir comment les représentations mises en évidence peuvent ou non se traduire en pratiques réelles et comment elles peuvent évoluer au sein d'un dispositif de formation. Cela permettrait de mieux mesurer un possible biais de désirabilité sociale à travers des entretiens semi-dirigés. Ce type de recherche rejoint les problématiques liées à la reconnaissance et à l'intégration des variétés du français dans son enseignement/apprentissage en tant que langue première. Par ailleurs, il serait intéressant d'étudier la convergence, voire la divergence, entre, d'une part, les tensions observées entre principes pédagogiques et pratiques déclarées et, d'autre part, les principes soutenant le programme de citoyenneté plurilingue que prônent les institutions européennes.

Pour terminer, et dans la perspective d'une didactique engagée et actualisée, nous pensons qu'il y aurait lieu, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français, de tendre vers une meilleure reconnaissance de tous les accents comme partie intégrante d'une variété globalisée du français. Cela irait dans le sens d'une plus grande tolérance vis-à-vis de l'autre, des différences et de l'inconnu. Cependant, une telle orientation générale, didactique et sociale, ne doit pas rendre aveugle aux processus psychologiques humains liés au développement langagier. En effet, nous reconnaissons que les curricula gagneraient à intégrer une prise de distance avec « la norme » afin d'aider l'individu à prendre du recul par rapport à une doxa qui peut être perçue comme contraignante. Toutefois, il nous semble également important de reconnaitre l'intérêt de « la norme » comme élément structurant à différents niveaux : objectif temporaire d'apprentissage, sentiment positif d'adhésion à une communauté de locuteurs facilitant les interactions.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUVOIS, J.-L. (1995). La connaissance des utilités sociales. *Psychologie française*, *40*, 375-388.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Gap : Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) La place du français parlé dans le français d'aujourd'hui. *Bulletin de l'Association des Anciens et des Amis du CNRS*, 16, 3-6.

CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CHISS, J.-L. (2009). Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 11-18). Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

DETEY, S. (2010). Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE : le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone. Dans B. Olivier & I. Schaffner (Éd.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage* (pp. 155-168). Palaiseau : Éditions de l'École polytechnique.

DETEY, S. & RACINE, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée*, *XVII*(1), 81-96.

GALLARDO DEL PUERTO, F., GARCÍA LECUMBERRI, M.L. & GÓMEZ LACABEX, E. (2014). The assessment of foreign accent and its communicative effects by « naïve » native judges vs. experienced non-native judges: foreign accent and its communicative effects. *International Journal of Applied Linguistics*, *25*, 202-224.

GUÉRIN, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert & B. Laks (Éd.), *Actes du 1er congrès*

mondial de linguistique française (pp. 2303-2312). Paris : Institut de linguistique française.

KLINKENBERG, J.-M. (1999). *Des langues romanes* (2e éd.). Paris : De Boeck Duculot.

LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit.

LINDBLOM, B. & SUNBERG, J. (1971). Acoustical consequences of lip, tongue, jaw and larynx movement. *Journal of the Acoustical Society of America*, *50*, 1166-1179.

MAURAIS, J., KLINKENBERG, J.-M., MAURER, B. & CHARDENET, P. (Éd.). (2008). *L'avenir du français*. Paris : Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la Francophonie.

MIRAS, G. & NARCY-COMBES, J.-P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socioconstructiviste et émergentiste. *Travaux et documents*, *46*, 15-26.

MOREAU, M.-L. (1997). *Sociolinguistique : les concepts de base*. Bruxelles : Mardaga.

MOYER, A. (2013). *Foreign accent : the phenomenon of non-native speech*. Cambridge : Cambridge University Press.

MÜLLER, M. (2013). Conceptualizing pronunciation as part of translingual/transcultural competence : new impulses for SLA research and the L2 classroom. *Foreign Language Annals*, *46*(2), 213-29.

PÉLADEAU, N. (2012). *QDA Miner Lite*. Consulté le 8 août 2016 dans : http://www.provalisresearch.com/QDAMiner/Qualitative-Software.html

PÖLL, B. (2005). *Le français langue pluricentrique ? : étude sur la variation diatopique d'une langue standard*. Berne : Peter Lang.

PUREN, C. (2000). Pour une didactique complexe. *Les cahiers FORELL*, *15*, 21-29.

VARGAS, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, *14*, 83-103.

« On dit pas ça comme ça ! » Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1

Brahim AZAOUI

Aix Marseille Université, CNRS, Laboratoire Parole et Langage (LPL)

Lorsque le jeune adolescent franchit les grilles de son établissement pour devenir élève, il conserve son identité linguistico-culturelle et les normes de son monde social. De son côté, l'école est également porteuse de normes qu'elle vise à transmettre idéalement à l'ensemble du public scolaire par l'intermédiaire des équipes éducatives. Dès lors, toute interaction orale au sein de l'établissement, didactique ou non, devient le lieu de contact entre ces normes ; observer et analyser ces interactions nous renseigne donc sur la gestion qui en est faite par les participants à l'échange. C'est ainsi que l'on a pu observer que la parole de l'apprenant faisait fréquemment l'objet de commentaires métalangagiers évaluatifs de la part de l'enseignant (Dabène, 1984).

S'intéresser à ce processus nous invite à nous intéresser ainsi aux modalités d'évaluation mises en œuvre, à ce que Cicurel (2011) nomme les « pratiques de transmission ». S'il est aujourd'hui admis que ces pratiques sont multimodales, à notre connaissance, peu d'études ont véritablement considéré cette caractéristique lors de l'évaluation (voir notamment Foerster, 1990 ; Azaoui, 2014a, 2014b) ; cela, pourtant, nous renseignerait sur la façon dont le corps accompagne le discours évaluateur et sur ce qu'il transmet comme information redondante, supplétive ou contradictoire avec le verbal. C'est l'objectif que nous nous fixons dans cette contribution.

Nous étudierons les interventions orales spontanées des élèves prises comme objet d'évaluation par des enseignantes de collège dispensant à la fois des cours de français langue première (FL1) auprès d'élèves francophones et des cours de français langue seconde (FLS) à des élèves allophones. L'étude de ce public d'enseignants, en charge à la fois du FLS et du FL1, peut apporter un éclairage intéressant sur la contextualisation des pratiques et fournir des éléments propres à envisager les relations entre les didactiques du FLS et du FL1.

Notre travail s'appuie sur un corpus vidéo d'interactions didactiques, transcrites et annotées à l'aide du logiciel d'annotation multimodale ELAN (Sloetjes et Wittenburg, 2008). Nous nous intéresserons ici aux procédés d'évaluation multimodaux en considérant les réalisations verbale et gestuelle comme émanant d'un même processus cognitif (McNeill, 1992).

Après avoir abordé, dans la première partie du texte, certaines notions clés de notre étude, tels l'agir professoral et le geste pédagogique, ou encore celles d'énoncé et de variation, nous consacrerons la deuxième partie aux aspects méthodologiques de notre recherche, détaillant la constitution du corpus et les outils d'analyse. Enfin, dans une troisième partie, nous présenterons nos résultats qui s'organisent autour de deux dimensions des objets d'évaluation orale : la « phrase » orale et la gestion de la variation linguistique.

1. CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie théorique, nous nous pencherons tout d'abord sur la fonction de la multimodalité dans les actions professorales, en particulier dans celles qui relèvent de l'évaluation orale. Ensuite, il sera question de préciser la distinction que nous retiendrons entre phrase et énoncé. Cela nous conduira, dans un troisième temps, à aborder la place réservée à la variation linguistique dans les interactions didactiques.

1.1 Agir professoral, évaluation et geste pédagogique

L'agir professoral est composé d'« actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs et un "pouvoir savoir" à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119). L'enseignant prend appui sur un ensemble de pratiques qui varient selon les contextes pédagogiques et culturels. L'observation et l'analyse des gestes pédagogiques (Tellier, 2008 ; Azaoui, 2015 ; Denizci, 2015) favorisent la compréhension de cet agir multimodal (Tellier et Cadet, 2014). Ainsi, nos études des félicitations émises par des enseignantes, chacune intervenant à la fois en FLS et en FL1 (Azaoui, 2014b, 2016), ont révélé que le contexte d'enseignement influait sur les gestes réalisés et sur la construction de la relation interpersonnelle lors de l'évaluation des productions orales des apprenants.

Les interventions des élèves sont en effet sous surveillance régulière de la part des enseignants de langues, qui en jugent l'acceptabilité tant sur le plan du contenu que de la forme. Cela leur permet de construire

le cours sur le dire de leurs élèves (Cicurel, 2011) et fournit le moyen principal d'accompagner l'apprenant dans ses apprentissages, notamment de l'oral lorsqu'ils en font un objet de réflexion ou d'enseignement.

1.2 Interactions orales didactiques : de la phrase à l'énoncé

Aujourd'hui encore il s'avère difficile, pour ne pas dire impossible, de définir la notion de phrase, surtout à l'oral, comme le suggère l'existence de centaines de définitions (Blanche-Benveniste, 1993/2013 : 222). Parmi les unités composant une phrase, Blanche-Benveniste (1993/2013) et Berrendonner (2002)[1] retiennent un critère de complétude (sémantique) qui requiert qu'une phrase soit composée d'« un sujet et d'un prédicat verbal » (Blanche-Benveniste, *ibid.*). Or, si nous retenons l'équation « phrase égale verbe conjugué » (Blanche-Benveniste, 2002/2013 : 233), cela exclurait d'emblée de ce statut « des séquences assertives qui n'auraient pas de verbe » (*ibid.*) telles que :

Locuteur 1 : tu es passé par où ?

Locuteur 2 : par les quais.

Le schéma interactionnel de cet échange emprunté à Détrié, Siblot et Vérine (2001 : 246) s'apparente à celui de nombreuses interactions orales didactiques. « En faire des non-phrases […] [serait] alors se couper des critères pragmatiques qui invitent à y voir des actes de langage autonomes » (Blanche-Benveniste, 2002/2013 : 233) ; il s'agit par conséquent de leur reconnaitre une « complémentarité syntaxique » dans le sens où « la réponse de L2, rhématique, fait l'économie du thème de l'énoncé, déjà introduit par L1 » (Détrié, Siblot et Vérine, 2001 : 246). Trois arguments nous amèneront ainsi à préférer le terme d'énoncé à celui de phrase : 1) l'incohérence mise au jour dans la situation présentée ci-dessus : selon Charaudeau et Maingueneau (2002 : 222), la construction de l'énoncé ne dépend pas de la présence d'un verbe ; 2) la nécessité de dépasser l'idée, tenace, que « les sujets parlent et écrivent avec des phrases » (Béguelin, 2000 : 554) ; 3) la primauté accordée, dans notre travail sur les interactions orales, à la situation d'énonciation. Rappelons que c'est d'ailleurs cette position que l'on retrouve assez communément dès qu'il s'agit, pour des (socio)linguistes (Kerbrat-Orecchioni, Gadet), de travailler sur des discours oraux et écrits.

---

[1] La référence à Berrendonner pourrait surprendre dans la mesure où l'auteur émet des réserves quant à la pertinence de la notion de phrase pour « segmenter le discours » (Berrendonner, 2002 : 24). Cette référence vient essentiellement étayer la réflexion de Blanche-Benveniste.

1.3 Interactions orales didactiques et variation linguistique

Il importe par ailleurs de réaffirmer à l'oral l'existence de variations linguistiques, que la didactique du FL1 peine à reconnaitre. Selon Chiss et Filliolet (1986), le FL1 serait contraint par une conception normative du français qui limite la réflexion sur l'oral à une « évaluation à travers le "mal dit" ». Boutet et Gadet (2003 : 92) soulignent que ce discours normatif, en France, se rencontre principalement dans le domaine du FL1 du fait de « la relation étroite entre sa profession [celle de l'enseignant de FL1] et la norme prescriptive » (p. 17). De fait, nous pourrions émettre l'hypothèse que ce discours normatif se rencontre également en situation d'enseignement du FLS auprès d'élèves allophones, cet enseignement étant essentiellement pris en charge, en France, par des professeurs de FL1.

Cette réflexion nous amène à nous interroger sur les formes que peut prendre l'évaluation multimodale des énoncés produits par des apprenants de FLS et de FL1 par un même enseignant : comment et sur quels critères est évaluée la parole de l'apprenant selon les contextes ?

2. MÉTHODOLOGIE

Après une présentation des corpus vidéos analysés dans cette contribution, nous reviendrons, dans cette partie, sur nos choix de transcription, puis sur les outils d'analyse retenus.

2.1 Présentation du corpus

Pour répondre à ces questions, nous avons constitué un corpus constitué selon une approche ethnographique (Cambra Giné, 2003). Pour cette étude, nous nous intéresserons essentiellement aux données collectées lors des enregistrements vidéos des interactions didactiques[2]. Notre problématique requérait des enseignants de français qui interviennent dans deux contextes pédagogiques différents à la fois : en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)[3] et en classe « ordinaire », avec des élèves francophones.

---

2 Dans la logique d'une approche ethnographique, ce « sous-corpus » vidéo a été complété par d'autres sources de données : des entretiens semi-directifs avec des inspecteurs pédagogiques régionaux de Lettres en charge du dossier FLS, la lecture de bulletins officiels de l'Éducation nationale ainsi que des séances vidéoscopiques. Mais nous n'y ferons pas référence ici.

3 Au collège, les UPE2A rassemblent des élèves allophones de tous âges (de 11 ans à 14 ans) et de tous niveaux (A1-B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*).

Notre corpus a été recueilli dans des collèges publics français (élèves âgés de 11 à 14 ans)[4]. Deux enseignantes françaises ont répondu favorablement à notre demande de participation au projet de recherche ; chacune enseigne donc le FLS et le FL1. La première a suivi un cursus universitaire de Lettres modernes, complété par une formation FLE/S. Durant les séances d'enregistrement, elle travaillait avec les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sur un projet théâtre mené en partenariat avec le théâtre national de Toulouse. Pour ce qui est du cours de FL1, il s'agissait d'une classe de troisième avec laquelle cette enseignante étudiait la question du totalitarisme dans l'œuvre de Pavloff (1998), *Matin brun*. La seconde enseignante a été institutrice avant de se présenter au concours d'enseignement du français dans le second degré (collège et lycée). Avec les élèves de sa classe de sixième, elle étudiait des textes sacrés (la Bible et la mythologie grecque). Les cours de FLS, qu'elle dispense depuis 2007, s'articulaient principalement autour de la lecture de journaux et de divers textes littéraires.

2.2 Transcriptions

Les enregistrements ont été visionnés à plusieurs reprises pour retenir ceux qui allaient faire l'objet d'une transcription intégrale. Plusieurs critères techniques ou scientifiques ont orienté la sélection du corpus restreint. Il fallait notamment que les films soient de bonne qualité audio et que le contenu pédagogique offre suffisamment de matière de travail pour l'analyse (ceci excluait par exemple les cours où les interventions des élèves étaient trop peu nombreuses). Nous avons retenu 4 séances (2xFLS + 2xFL1) pour chaque enseignante. Chaque séance durant en moyenne 50 minutes, cela représente au total, pour les deux enseignantes, près de 6h30 d'interactions didactiques. Nous avons transcrit et annoté les interactions verbales apprenant(e-s)/enseignante et la réalisation mimogestuelle de l'enseignante à l'aide du logiciel ELAN (Sloetjes et Wittenburg, 2008). Si la transcription des données orales représente un « travail long et minutieux » (Cicurel, 2011 : 246), la transcription et le traitement de la mimogestualité le sont d'autant plus.

Pour la transcription de la production gestuelle, nous avons adapté la typologie mcneillienne (McNeill, 1992) en considérant une dimension supplémentaire, les emblèmes pédagogiques :

[4] Le collège compte quatre années de scolarité : la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième.

- *déictiques :* gestes de pointage vers un objet, une personne ou un lieu présents ou absents dans la situation d'énonciation ;
- *emblèmes :* gestes fortement conventionnels et marqués culturellement ;
- *emblèmes pédagogiques :* emblèmes récurrents en situation de classe ou propres à ce contexte ;
- *iconiques :* gestes illustrant un objet concret ou une action ;
- *métaphoriques :* gestes représentant un concept, une idée.

2.3 Outils d'analyse qualitative

Dans le cadre de cette contribution, nous visons à étudier les procédés employés localement par les enseignantes pour évaluer les productions orales de leurs élèves. Aussi, l'analyse conversationnelle (AC), qui étudie les procédés discursifs employés par les individus, peut nous servir de point d'appui, d'autant que certains travaux ont spécifiquement traité des procédés d'évaluation entre natifs et non-natifs (voir notamment Gülich, 1986). En adoptant une approche qui intègre l'AC, nous incluons des éléments essentiels à la compréhension des interactions, tels que le contexte, le travail de figuration, les notions de rôle, de double contrainte ou de politesse. Dans le même temps, il s'agira d'observer la mise en mots de cette évaluation des énoncés par l'enseignante, ce qui nous conduit à convoquer également la linguistique énonciative pour observer les traces discursives des motivations à l'origine des interventions évaluatives et de l'inscription ou non de l'énonciateur. Il convient alors de s'intéresser aux outils qu'offre l'analyse du discours (AD), au sens que lui donne Maingueneau (2005) : « son objet n'est ni l'organisation textuelle, ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un dispositif d'énonciation spécifique » (p. 66). L'enseignant possède un ensemble d'outils discursifs permettant d'évaluer le discours de l'apprenant : reprise, hétérostructuration, reformulation ou correction explicite. Leur mise en discours/gestes mérite toute notre attention, car elle révèle un *projet pédagogique*, qui se télescope parfois avec les attentes, les normes ou les représentations que les apprenants ont de la langue et de son apprentissage.

En résumé, notre position nous invite à décloisonner les démarches et appelle à recourir à des outils d'analyse qui renvoient à une conception large d'une « analyse du discours-en-interaction » ayant « pour objet les divers types de discours qui sont produits en contexte interactif » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 19).

3. RÉSULTATS

Nous analyserons dans un premier temps l'acceptation différenciée par l'une des enseignantes de trois énoncés construits pourtant sur le même format. Dans le prolongement de cette réflexion sur la variabilité, nous nous intéresserons ensuite à la forme que peut prendre la gestion normative des échanges en classes de FLS et de FL1, une forme qui oscille entre l'injonction et la négociation.

3.1 Des critères quantitatifs différenciés pour évaluer la « phrase »

Nous verrons ici comment trois énoncés produits en FL1 et FLS, pourtant construits sur le même format – une unité lexicale non actualisée –, peuvent recevoir trois commentaires métalangagiers évaluatifs différents de la part de l'enseignante.

3.1.1 La « phrase », une question de taille ?

Le premier exemple (« Je vois un chien ») est tiré d'une séance consacrée à l'expression de l'interdiction et de l'obligation, où l'enseignante propose un exercice d'appariement. Avant cela, elle reprend les différentes images présentes dans le support pédagogique pour vérifier les connaissances lexicales de ses élèves.

Ex.1	Corpus T-FLS « Je vois un chien »[5]	
1	E	ensuite qu'est-c(e) qu'on voit- rania qu'est-c(e) que tu vois sur cette image-là↑
2	Rania	chien
3	E	tu- t- tu peux faire un peu plus de m- de::: une phrase un tout p(e)tit peu plus longue que chien↑ +++ qu'est-c(e) que tu vois↑
4	Rania	je vois un chien

Cet échange, qui fait écho à l'exemple emprunté à Détrié, Siblot et Vérine (2001), révèle une pratique pédagogique présentant une certaine artificialité de l'utilisation de la langue puisque l'enseignante et l'élève voient l'image et savent de quoi il s'agit. La question n'a donc pas d'autre fonction que de vérifier la connaissance lexicale de certains élèves et de faire produire un énoncé. Ici, si la réponse de l'élève est satisfaisante pour ce qui est du contenu, sur le plan formel elle ne satisfait pas le « rituel communicatif » (Cicurel, 1985 : 11) attendu en classe de langue. Une interprétation possible du faux départ de

[5] Les conventions de transcription se trouvent en annexe. En cohérence avec celles-ci, les noms propres n'auront pas de majuscules, que l'on réservera à l'emphase prosodique.

l'enseignante au tour 3 (*un peu plus de m-*) laisserait penser que l'enseignante attendait davantage de mots. Elle effectue une autoreprise pour réévaluer la production de Rania : *chien* acquiert le statut de *phrase*. Le verbe modal « pouvoir » (*tu peux*) associé à une forme interrogative accorde à cet énoncé une valeur de requête. Or, parce que la requête est un acte de langage qui peut être perçu comme une offense territoriale (Roulet 1980 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008), l'enseignante adoucit la demande en réalisant un sourire et en minimisant l'effort supplémentaire à fournir au moyen d'un « morphème rapetissant » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 219) : *un tout petit peu* (tour 3). Pour autant, le geste iconique produit sur le segment syntaxique « de une phrase un » semble contredire sémantiquement l'énoncé verbal. La phrase acquiert gestuellement une réalité physique dont la taille est contenue symboliquement dans l'espace défini entre les mains (Fig.1) :



Figure 1 : Geste iconique symbolisant la taille de la phrase attendue
[de::: une phrase un**]** tout p(e)tit peu plus longue que chien +++ (tour 3)

Vu l'emploi d'un morphème rapetissant et la construction d'un contexte rassurant, un geste contenu dans le *centre* (Fig.2) de l'espace gestuel[6] (McNeill, 1992 ; Denizci, 2015) eut été davantage en cohérence avec le verbal et avec cet effort de figuration.

6 Nous devons la notion d'espace gestuel à McNeill (1992). Pensé à partir d'une situation de narration où le sujet était assis, cet espace est entendu comme l'*amplitude maximale* atteinte lors de la gesticulation des mains et des bras dans deux dimensions. Denizci (2015) a révisé ce modèle en l'adaptant à la station debout de l'enseignant dans sa classe et en intégrant une troisième dimension (non visible sur cette illustration).

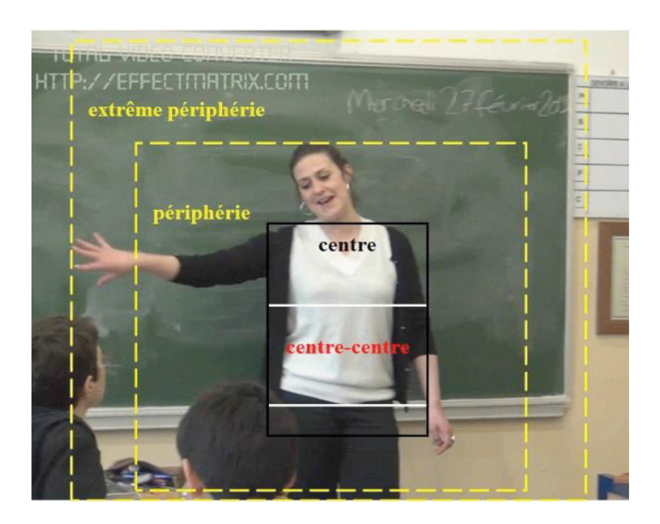


Figure 2 : Espace gestuel en classe **(Denizci, 2015 : 142)**

Le geste est concomitant avec le segment syntaxique de « une phrase un » ; il est donc supposé informer sur la taille de la phrase. Or, si l'on prête attention à l'espace créé, il s'étend jusqu'à la *périphérie* de l'espace gestuel. Si l'on considère, à la suite de McNeill (1992 : 12), que les gestes coverbaux d'une personne donnent accès à sa pensée, ce qui parait préoccuper l'enseignante ne semble pas être l'absence d'inscription du mot dans une situation de parole (l'élève propose une unité non actualisée : « chien » et non *un chien*) mais que l'énoncé de Rania corresponde à une certaine quantité de mots ou tout au moins à une certaine longueur.

3.1.2 La phrase : une notion labile

D'ailleurs, si le mot prononcé par Rania finit par être catégorisé comme une phrase malgré l'absence d'un actualisateur, il en est autrement de celui d'Abdallah, un élève de niveau intermédiaire, voire avancé (niveau A2-B1). Dans l'exemple 2 (« Fais une phrase Abdallah »), l'enseignante demande aux élèves d'évoquer les fonctions des différentes personnes rencontrées lors d'une sortie au théâtre.

Ex.2	Corpus T-FLS « Fais une phrase Abdallah »	
1	E	cyrielle c'est qui cyrielle↑
2	?	technique euh:::
3	Abdallah	technicienne
4	E	fais une phrase abdallah++ fais une phrase ++ hein ++ oui anasse
5	Anasse	c'est une technicienne

La réponse de cet élève est également composée d'une unité non actualisée, « technicienne ». L'enseignante nous parait plus exigeante que dans l'exemple précédent : absence de morphème rapetissant et verbe au mode impératif, ce qui renforce la valeur déontique de cet acte. Le ton de la voix semble toutefois adoucir cette injonction et nous parait révéler une certaine déception chez l'enseignante, comme si elle attendait davantage d'Abdallah, qui a les compétences linguistiques suffisantes pour proposer un énoncé plus fourni. Par conséquent, on pourrait avancer que l'enseignante qualifie différemment les productions des élèves selon leur niveau linguistique.

Et pourtant, si l'on suppose que le niveau linguistique accroit légitimement les exigences de l'enseignante, pourquoi exiger d'Abdallah une « phrase » alors que, comme le montre l'exemple 3, une réponse composée d'un mot non actualisé ne suscite aucun commentaire métalinguistique avec les élèves francophones ?

Ex.3	Corpus T-FL1 « Le conditionnel »	
1	E	alors on l'a appris ça ce ce temps +++ et qu'est-ce qu'il exprime on aurait dû dire non↑
2	Pierre	conditionnel
3	E	BIEN↑

Remarquons de nouveau une non-actualisation du terme énoncé par l'élève (« conditionnel »). Or, même si les questions posées n'appellent pas nécessairement la même structure de réponse, l'utilisation d'un déterminant, ici *le*, pouvait être attendue. Et pourtant, l'enseignante ne formule aucune requête pour que cet élève révise son énoncé en une phrase telle que *le conditionnel* ou *il exprime le conditionnel*.

Qu'il puisse exister des attentes différentes selon les compétences et les publics nous parait néanmoins cohérent sur le plan pédagogique.

En effet, cela relève de la nécessité d'infuser les structures syntaxiques françaises dans l'esprit des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et de mettre en place chez eux une sorte d'automatisme scolaire : bien répondre consiste également à savoir formuler une réponse selon des attentes syntaxiques précises respectant une norme scolaire. L'exigence normative est donc plus importante avec des EANA qui ont tout à construire en français, dans un délai très court.[7] Chaque question est prétexte à traiter de la langue afin qu'ils acquièrent aussi bien des compétences en français pour la communication quotidienne que les codes linguistiques attendus à l'école. Toutefois, une question demeure : l'enseignante aurait-elle accepté comme réponse de la part de Rania et Abdallah *un chien* et *une technicienne* ?

3.2 Gestion de la variation : entre injonction et négociation

La différenciation des exigences se retrouve également dans une forme de variabilité dans la gestion de la variation linguistique. En effet, notre analyse révèle l'existence de deux modes de traitement, par l'enseignante, des variantes employées par les apprenants : soit par une pression externe, soit par une négociation avec les apprenants.

3.2.1 Acte assertif et travail de figuration.

L'extrait suivant (exemple 4) met en évidence le rapport aux répertoires langagiers des élèves. L'enseignante ouvre une discussion sur les sentiments du narrateur de l'œuvre étudiée, et en particulier ceux qu'il éprouve suite à l'arrestation de son ami.

Ex.4	Corpus T-FL1 « Il s'en fout »	
1	E	il a peur pour qui en fait↑
2	Florent	pour lui + pour sa vie
3	Irène	pour lui
4	E	pour lui +++ est-c(e) qu'il exprime autre chose comme sentiment↑
5	Pierre	XXX (il parle, ils parlent) pas XXX
6	Arnaud	XX
7	E	non
8	Eric	il s'en fout
9	E	non on dit pas ça comme ça +++ très bizarrement (en)fin quand on a un ami qui vient d'être arrêté par la police euh:::

[7] En France, ces élèves suivent habituellement des cours de FLS en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants sur une durée d'un an maximum ; les élèves non scolarisés antérieurement font l'objet d'un traitement différent.

10	(Pierre ?)	en fait si :::: en fait euh::: XXXX donc euh il a pas le temps d(e) réfléchir
11	E	il a pas le temps d(e) réfléchir d'accord bon c'est pour ça selon toi

Les tours qui nous intéressent tout spécialement sont les tours 8 et 9. Au tour 8, Eric répond à la question de l'enseignante dans un registre très familier qui n'appartient pas à celui toléré dans le cadre scolaire. Dès lors, il y a télescopage entre deux mondes discursifs distincts : le monde social auquel appartient l'adolescent, intervenant en tant qu'élève de troisième, et l'univers scolaire. Or, à l'école, « la langue courante serait alors d'une part malvenue et d'autre part mal évaluée » (Delamotte-Legrand, 2005 : 144).

La réponse d'Éric est tout à fait pertinente pour ce qui est du contenu informationnel puisque, en effet, dans la nouvelle étudiée, le personnage est indifférent à la situation que vit son ami, récemment arrêté par la police. Pourtant, l'enseignante rejette l'énoncé pour des raisons formelles, sans proposer d'alternative énonciative ni valider explicitement la valeur thématique du propos. Cela aurait pourtant pu avoir pour effet, nous semble-t-il, de protéger la face de l'élève en valorisant un aspect de son intervention. Ici, elle poursuit le travail demandé aux élèves en alimentant leur réflexion à l'aide d'une mise en situation réaliste dans laquelle ils sont tous potentiellement impliqués, comme le suggère la formulation : « (en)fin quand on a un ami qui vient d'être arrêté par la police » (tour de parole 9). L'utilisation du pronom « on » suspend le travail sur les personnages fictifs pour revenir temporairement à la réalité et ancrer la réflexion des élèves dans leur vécu. Contrairement à la situation étudiée dans l'exemple 1, l'enseignante n'effectue pas ici de relance. Elle refuse la formulation proposée par Éric et n'envisage pas de travail de remédiation pour traiter la question des registres de langues, même brièvement. Ainsi, l'échange avec Éric s'interrompt comme si cet élève était considéré par l'enseignante comme dépourvu de la compétence linguistique attendue par l'école ; dès lors il se retrouve « condamné au silence » (Bourdieu, 1982 : 42).

La forme empruntée par cette prescription appelle trois observations : 1) nous sommes en présence d'un acte assertif ; 2) la prescription possède un caractère doxique : l'enseignante ne suppose pas l'existence de situations alternatives dans lesquelles une telle formule pourrait se retrouver ; 3) l'enseignante n'endosse pas seule ce rappel aux normes linguistiques : à l'aide du pronom personnel « on »,

elle s'appuie sur d'autres témoins, anonymes, pour proscrire cet usage. Mais ces voix anonymes ne peuvent pas, à notre sens, renvoyer à celles des autres élèves de la classe, qui partagent certainement le même répertoire que l'élève pris en faute. Le discours de l'enseignante est en cela dialogique : elle convoque un *on* indéfini pour donner plus de poids à sa parole. D'ailleurs, en tant que porte-parole institutionnelle, l'enseignante est « doté[e] du plein pouvoir de parler et d'agir au nom du groupe » (Bourdieu, 1982 : 101). Sa prescription se fait ainsi plus forte.

La violence symbolique possiblement contenue dans ce rappel normatif est toutefois quelque peu adoucie par le sourire de l'enseignante (Fig.3), qui révèlerait davantage une forme de complicité dans l'échange :

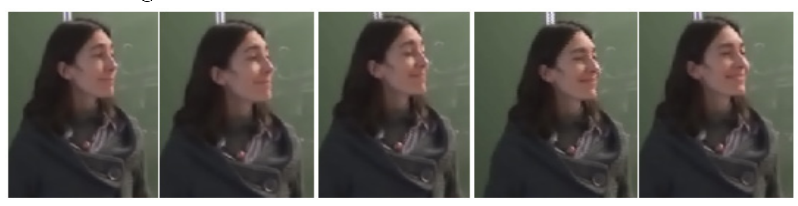


Figure 3 : Sourire adoucisseur (tour 9)

Ce travail de figuration ne permet cependant pas de compenser l'absence de travail sur les variétés linguistiques qu'aurait pu susciter l'intervention d'Éric. En l'état, l'enseignante a imposé l'existence d'un français scolaire légitime (Bourdieu, 1982). Par ailleurs, on pourrait supposer que cette démarche est également motivée par le primat accordé à la planification pédagogique. Elle privilégierait l'avancement du cours sur la nécessité de remédiation.

3.2.2 Normes linguistiques et contextes d'énonciation.

À l'inverse, l'exemple 5 ci-dessous, extrait d'un cours de FLS, constitue un exemple intéressant de négociation des normes conversationnelles. L'enseignante reprend Antonio sur deux éléments non conformes : l'usage de la politesse dans les requêtes (*s'il vous plait*, tour 5) et la structure interrogative *quelle heure est-il* (tour 5), sujet de notre attention, car c'est sur ce point-ci que réagit Carlos.

Ex.5	Corpus M-FLS « Quelle heure Madame ? »	
1	Anouar	quelle heure madame↑
2	?	X
3	E	on verra après ++ on va terminer
4	?	(et demi ?)
5	E	et on dit p- on ne dit pas alors on dit pas quelle heure Madame on dit quelle heure est-il S'IL VOUS PLAIT↑
6	Anouar	quelle heure est-il s'il vous plait↑
7	Carlos	non on on dit quelle heure il est↑
8	E	euh non alo[rs quelle heure est-il c'est mieux] quelle heure il est effectivement c'est::: correct
9	Antonio	c'est pareil
10	E	mais le mieux
11	Anouar	et pourquoi on dit↑
12	(Carlos ?)	pourquoi (c'est mieux ?) ↑
13	E	le niveau au-dessus c'est quelle heure est-il↑ +++ parc(e) qu'en français [c'est plus correct d'inverser] +++ le sujet et le verbe quand on pose une question
14	Anouar	hein
15	E	quelle heure il est↑ +++ quelle heure +++ est-il c'est mieux
16	Antonio	c'est plus form/al/
17	Carlos	et on peut dire-
18	E	c'est plus correct voilà
19	Carlos	Madame ++ on peut dire il est quelle heure↑
20	E	tiens-toi bien euh::: anouar regarde t'es tout::: bientôt tu vas t'écrouler là +++ oui↑
21	Carlos	on peut dire il est quelle heure↑
22	E	il est quelle heu:::re↑ ++ ça marche aussi
23	Antonio	mais c'est entre des amis
24	E	c'est correct hein tout c(e) que vous me dites là +++ mais seulement c'est un peu plus familier +++ d'accord il est quelle heure quelle heure il est +++ tout ça c'est bien mais un peu familier quelle heure est-il ++ c'est le top ++ c'est le mieux ++ voilà

L'intervention de Carlos au tour 7 permet de mettre face à face deux conceptions de la langue : la correction linguistique et l'usage. Cet élève s'oppose au commentaire correctif de l'enseignante sur la base de l'usage courant de la langue, ce qui est tout à fait pertinent dans le

contexte d'énonciation en question. En outre, progressivement, il étaie sa démonstration en s'appuyant sur les nouveaux éléments soumis par l'enseignante puisque, aux tours 17, 19 et 21, il met en perspective ce que l'*on dit* à ce que l'*on peut dire*. L'enseignante, elle, établit une hiérarchie des emplois de la question et classe les usages selon des jugements de valeur. Sa prescription normative en faveur d'une certaine correction linguistique est étayée à la fois par des arguments fantasmés, que l'on retrouve dans la hiérarchisation présentée, et linguistiques, en lien assez flou avec la notion de répertoire langagier. Elle situe la proposition des élèves sur un plan *correct* (tour 8) mais *un peu familier* (tour 24), alors que ce qu'elle prescrit est qualifié de *mieux* (tour 8), voire *le mieux* (tours 10 et 24) ou, ce qui est assez singulier dans ce discours prescriptif, *le top* (tour 24). Ses gestes pédagogiques visent à faciliter la compréhension de son message. Signalons par exemple l'emblème « doigts en forme d'anneau » (Morris, Collett, Marsh et O'Shaughnessy, 1979 : 101) (Fig. 4) qui véhicule l'idée d'exactitude (Calbris et Montredon, 1986 : 15). Elle le produit sur le segment de phrase *quelle heure est-il c'est mieux* (tour 8).

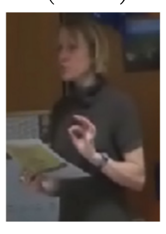


Figure 4 : Emblème « doigts en forme d'anneau » évoquant l'exactitude euh:::: non alo[rs quelle heure est-il c'est mieux] (tour 8)

D'autres gestes sont plutôt figuratifs, comme ce geste iconique (Fig. 5) qui permet d'expliciter la construction syntaxique des interrogatives inversées :

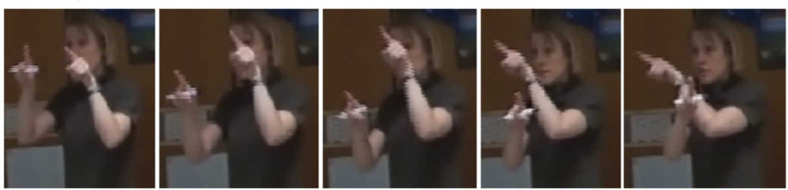


Figure 5 : Geste iconique symbolisant « inverser » parce qu'en français c'est [plus correct d'inverser] +++ le sujet et le verbe quand on pose une question (tour 13)

Soulignons enfin le rôle que joue Antonio dans cette construction collaborative. Si sa première remarque (*c'est pareil*, tour 9) montre une

certaine confusion, il avance progressivement dans sa compréhension de la distinction que souhaite effectuer l'enseignante. Il résume ponctuellement la pensée de l'enseignante : *c'est plus formel* (tour 16) puis *mais c'est entre des amis* (tour 23). Cette dernière remarque concentre d'ailleurs l'essence du message déroulé tout au long de cette séquence : le contexte d'énonciation.

4. CONCLUSION

Notre contribution propose une étude de l'oral pris comme objet d'évaluation par des enseignantes françaises de FLS et FL1. L'originalité de notre travail réside dans une approche comparée et multimodale des procédés d'évaluation orale d'énoncés d'apprenants dans deux contextes didactiques différents.

Nous avons pu observer que l'acceptabilité des énoncés s'évalue, d'une part, sur la base de critères quantitatifs, sous-tendus implicitement ou explicitement par des représentations de la phrase. D'autre part, les interventions des élèves sont appréciées sur la base de normes prescriptives renvoyant à des jugements de valeur étayés par des arguments fondés sur une hiérarchie parfois fantasmée, car non appuyée sur des critères, quand bien même une vague notion de répertoire langagier transparait chez une des enseignantes dans le sens où elle ne rejette pas catégoriquement les autres formes linguistiques présentes dans le répertoire de ses élèves.

Par ailleurs, notre étude a mis au jour une différence marquée entre les deux contextes. Chez ces enseignantes, la non-actualisation d'une unité lexicale ne semble pas considérée, en FL1, comme une erreur à corriger ni comme un critère de recevabilité d'une intervention. Cette absence d'occurrence laisse supposer l'existence d'une *présomption de compétence orale* chez les élèves francophones qui serait liée à un « effet de masque de la complexité en français langue maternelle » (Chiss et Filliolet, 1986 : 91). À l'inverse, les élèves allophones ont à *prouver* qu'ils savent produire un énoncé complet, ou tout au moins inscrit dans une situation de parole. Cela valide l'hypothèse que nous émettions sur la présence d'un discours normatif plus marqué chez les enseignants de FL1 lorsqu'ils enseignent en FLS. Il nous semble d'ailleurs plus prégnant encore et servant des fonctions précises de préparation aux attentes souvent normées des enseignants dans les autres disciplines également.

Toutefois, en ce qui concerne notre analyse de Rania et Abdallah, rien ne laisse supposer qu'ils ne savent pas réaliser d'énoncé complet :

l'activité pédagogique est-elle propice à la réalisation de tels énoncés ? Abdallah s'est-il empressé de répondre en donnant l'information centrale sans considérer la forme énonciative ? Cela interroge dès lors les interactions didactiques à deux niveaux. D'un côté, le support pédagogique peut ne pas être propice à la formulation d'un énoncé type sujet-verbe-complément (« je vois un chien »). De l'autre côté, cela montre aussi les aléas des rituels interactifs en classe, où certains élèves souhaitent avant tout montrer qu'ils savent : il leur faut devancer les camarades et donc répondre le plus rapidement possible, quitte à sacrifier la forme syntaxique

Pour ce qui est de la gestion de la variation du français parlé par les élèves en FLS ou FL1, nous n'avons pas constaté de différence contextuelle notable chez ces enseignantes. Le rejet des énoncés relevant d'un registre familier pourrait nous renvoyer à la formation/accompagnement des enseignants de français sur la question de la variation. Même si certains sociolinguistes (Boutet et Gadet, 2003) signalent la difficulté que cette démarche pourrait représenter pour l'enseignant de français, peu préparé à accepter la pluralité des normes du français, une formation en didactique du français incluant une dimension sociolinguistique lui donnerait l'opportunité de traiter différemment les élèves auteurs de ces variations en leur reconnaissant une identité linguistique. Il s'agit par conséquent, lors de la formation notamment, de favoriser une didactique de la variation (Dabène, 1990 ; Auger, 2009) et, plus largement, une didactique de l'oralité, comme l'entend Weber (2013 : 80) : « tous les éléments qui donnent sens à l'échange (gestes, voix, verbalisation, prosodie, rythme, regards…) » Une telle approche offrirait aux enseignants des outils réflexifs pour gérer au mieux la pluralité culturelle et linguistique du public d'apprenants.

Enfin, ce travail met en évidence l'importance d'analyser l'évaluation orale spontanée dans sa corporéité. Nous avons en effet vu, d'une part, comment les mimiques faciales facilitent la construction d'une relation interpersonnelle apaisée en participant au travail de figuration. Et, d'autre part, si les gestes viennent compléter ou expliciter les évaluations verbales des enseignantes, ils donnent également à voir les représentations qui sous-tendent ces évaluations ou interventions correctives. En cela, ces manifestations non verbales sont à considérer comme part entière du discours évaluatif des professeurs. Cela souligne la complémentarité des phénomènes verbaux et non verbaux et nous montre que l'évaluation appartient aussi au monde du visible : elle est tout à la fois entendue et *observée* puisque les élèves voient un corps en mouvement accompagner ou se substituer au commentaire évaluatif.

De là peuvent naitre aussi de nouvelles questions, en particulier sur la réception, par les élèves, de la dimension mimogestuelle de l'évaluation professorale. Les « cultures éducatives » (Beacco, Chiss, Cicurel et Véronique, 2005) ayant certainement un effet sur la façon de faire classe, de se mouvoir et d'accompagner non verbalement le discours évaluatif, dans quelle mesure la perception par les élèves des évaluations professorales change-t-elle selon les publics considérés (FLS/FL1)[8] ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AUGER, N. (2009). *École, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation.* Document de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Paris : Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

AZAOUI, B. (2014a). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral.* Thèse de doctorat, non publiée. Montpellier : Université Paul Valery, Montpellier 3.

AZAOUI, B. (2014b). Très bien, super, génial et Cie : impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans J. Aguilar Rio, C. Brudermann & M. Leclerc (Éd.), *Langages, cultures, sociétés : interrogations didactiques* (pp. 47-74). Paris : Riveneuve.

AZAOUI, B. (2015). Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales : le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative. *Revue RDLC*, *12*(2), 225-254.

AZAOUI, B. (2016). *Très bien, super, génial et Cie, II : félicitations et continuum intradidactique FL1/FLS*. Communication présentée au 2e colloque « Le printemps de la recherche en ESPE », 21-22 mars 2016, Paris.

[8] Les différences peuvent, de toute évidence, être remarquables à l'intérieur d'un même groupe souvent considéré à priori comme homogène (élèves francophones/élèves allophones…)

BEACCO, J.-C., CHISS, J.-L., CICUREL, F. & VÉRONIQUE, D. (Éd.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

BÉGUELIN, M.-J. (Éd.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.

BERRENDONNER, A. (2002). Les deux syntaxes. *Verbum*, *XXIV*(1/2), 23-36.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993/2013). Faire des phrases. *Tranel, 58*, 221-229.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2002/2013). Phrase et construction verbale. *Tranel*, *58*, 231-246.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Poitiers : Fayard.

BOUTET, J. & GADET, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, *4*(143), 17-24.

CALBRIS, G. & MONTREDON, J. (1986). *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé international.

CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHISS, J.-L. & FILLIOLET, J. (1986). Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM). *Langue française*, *70*(1), 87-97.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.

CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

DABÈNE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée (ÉLA*), *55*, 39-46.

DABÈNE, L. (1990). Pour une didactique de la variation. Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Hauga-Hamid & C. Foerster (Éd.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 7-21). Paris : Hatier.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2005). Mal dit – mieux dit – bien dit – inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation. *Repères*, *153*, 141-159.

DENIZCI, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Istanbul, Turquie.

DÉTRIÉ, C., SIBLOT, P. & VERINE, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*. Paris : Champion.

FOERSTER, C. (1990). Et le non-verbal ? Dans L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Foerster (Éd.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 72-93). Paris : Hatier.

GÜLICH, E. (1986). « Soûl n'est pas un mot très français » : procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact. *Cahiers de linguistique française, 7*, 231-258.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). *Les interactions verbales* (Tome II). Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

MAINGUENEAU, D. (2005). L'analyse du discours et ses frontières. *Marges linguistiques, 9*, 64-75.

MCNEILL, D. (1992). *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.

MORRIS, D., COLLETT, P., MARSH, P. & O'SHAUGHNESSY, M. (1979). *Gestures: their origins and distribution*. New York : Stein and Day.

ROULET, E. (1980). *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Credif.

SLOETJES, H. & WITTENBURG, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. Dans N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (Ed.), *Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation* (pp. 816-820). Marrakech : ELRA.

TELLIER, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde : recherches & applications*, *44*, 40-50.

TELLIER, M. & CADET, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique.* Paris : Maison des Langues.

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité : enseigner le français tel qu'il est parlé.* Paris : Didier.

ANNEXE : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

:: = allongement syllabique plus ou moins long
++ = pause plus ou moins longue
(e) = son non prononcé
XX = segment de parole inaudible
(mais ?) = transcription incertaine
m**-** = auto-interruption
Majuscule = emphase vocalique sur la partie écrite en majuscule
segments adjacents soulignés = chevauchement de paroles
↑ = voix ascendante
[…**]** = segment de l'énoncé sur lequel est produit le geste

Postface

Postface

Bernard SCHNEUWLY
Université de Genève

Un préfacier a la tâche facile, bien plus facile qu'un « postfacier » : le premier doit donner quelques pistes de lecture pour créer l'envie de lire. Il montre ce que l'ouvrage apporte de neuf et pourquoi il doit absolument être lu. Mais que doit faire le second ? Le livre est en principe présupposé comme ayant été lu (encore que… qui n'a pas, une fois au moins, lu la postface avant de lire le livre ?). Il n'en reste pas moins que l'écriture de la postface présuppose le livre lu. La fonction de la postface n'est pas de synthétiser ; l'introduction s'en charge, en général, en orientant de manière détaillée le lecteur, ce que fait d'ailleurs celle du présent livre. Le postfacier ne peut pas non plus, en l'occurrence, dire ce qui reste à faire : la présente introduction s'en charge aussi. Le lecteur, compatissant espérons-le, comprendra la situation difficile dans laquelle se trouve le postfacier que je suis. Pourtant, semble-t-il, le genre de la postface existe depuis le 18e siècle. Que faire alors ?

« L'ORAL » COMME CHAMP ?

Je partirai dans un premier temps d'une description, forcément subjective – ceci la postface le permet, voire l'exige ; le lecteur aura remarqué que j'ai changé l'ancrage énonciatif –, de ce que (me) dit ce livre qui a pour ambition, comme le dit son titre, de nous apprendre quelque chose sur l'oral aujourd'hui dans une perspective didactique. Pour ce faire, je partirai des présuppositions sous-jacentes à l'enquête qui sert de point de départ à la constitution même du livre et que résument les questions de l'appel à communication, reprises dans l'introduction. Je décrirai donc brièvement le contenu de l'ouvrage de mon point de vue subjectif qui contraste donc nécessairement avec celui de l'introduction qui se veut, et doit être, neutre et objectif pour justifier la structure de l'ouvrage. Inutile de souligner ici la forme dialogique qui en découle d'emblée avec l'introduction, dialogue écrit s'entend… À partir de ce premier pas à la fois analytique et subjectif, faisant écho au livre ici proposé comme une entreprise construite

autour de présupposés (relativement) communs, je réfléchirai sur ces présupposés mêmes. Ces derniers sont à la fois ceux du présent livre et, plus généralement – ce n'est pas un hasard qu'il paraisse dans la collection de l'association de didactique du français – du champ scientifique de la didactique, qui, lui, reflète à son tour, de manière critique et réfractée, la discipline scolaire, la « didactique comme pratique » comme j'aime à dire parfois. Et j'en viendrai à me poser la question même de la possibilité ou, du moins, des dangers et limites de penser « l'oral » comme « champ ».

L'entrée en matière de l'introduction, qui est également celle du livre et se reflète dans son titre, est circonscrite par le vocable « l'oral ». Les auteurs se réfèrent d'emblée à de nombreuses publications qui ont l'oral pour objet (mentionnons notamment ici, outre celles évoquées, la présentation de Nonnon, 2016). Un bref parcours à travers les titres référés confirme l'omniprésence du mot : on parle d'enseignement de l'oral, de l'oral en classe, des pratiques de l'oral, du traitement de l'oral, d'évaluer l'oral, d'intégrer l'oral (avec cette petite nuance quelque part qui laisse apparemment poindre un doute sur l'appellation : l'« oral » s'enseigne !), mais aussi de la « didactique de l'oral ». Ce qui amène aux « sempiternelles questions » : « quel oral enseigner ? » et « comment ? ». Ces travaux constituent un « champ » de recherche à l'intérieur de la didactique du français[1]. Deux niveaux qui se mirent mutuellement existent : celui des pratiques dans lesquelles on enseigne, traite, évalue, intègre l'oral, et celui de la didactique de l'oral. Cette dernière, pratique théorique, comme on disait jadis, de personnes qui ont pour profession la recherche, d'une part décrit, analyse, explique les premières, constatant avec une belle unanimité leur rareté, et d'autre part développe en interaction avec des enseignants, dans des démarches collaboratives, de nouvelles démarches. On mentionne à ce propos une « ingénierie didactique de seconde génération » qui fonctionne, à la manière de la recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015), suivant une démarche de mise à l'épreuve et d'amélioration des outils.

Il y a un présupposé commun à ces deux réalités sociales que crée en quelque sorte le mot « l'oral » lui-même : l'oral existe puisqu'on peut l'enseigner et l'analyser, voire transformer son enseignement.

« L'oral » existe en tout cas en tant que champ de recherche : la « didactique de l'oral » est elle-même enseignée dans de nombreux

[1] La notion de « champ » mériterait aussi une réflexion que je ne vais pas mener ici. Voir, pour les sciences de l'éducation et les didactiques disciplinaires, Hofstetter et Schneuwly, 2014.

cours universitaires ; des livres et des numéros spéciaux de revue lui sont dédiés; des centaines d'articles y sont consacrés. Le présent volume fonctionne parfaitement comme un reflet de ces travaux en proposant un sous-ensemble significatif de recherches menées actuellement. Et je suis très volontiers les éditeurs dans leur structuration du livre qui, en quelque sorte, constitue aussi une structuration du champ : 1) l'oral abordé du point de vue de conduites langagières, dans une perspective transversale et que nous avons jadis défini comme « intégré » ; 2) l'oral comme objet d'enseignement « autonome », la notion de « genre » jouant ici la fonction d'organisateur des savoirs à enseigner ; 3) la question du rapport entre oral et écrit, l'un ne pouvant fonctionner sans l'autre dans le cadre scolaire ; 4) le problème lancinant de la norme, considérée notamment du point de vue de la prononciation et de l'intonation. Comme le notent très pertinemment les éditeurs dans l'introduction : il faudrait en effet ajouter une réflexion approfondie sur les progressions prévues dans le cadre scolaire. En analysant par exemple les quelque 150 dimensions prévues par le Ministère de l'éducation dans sa *Progression des apprentissages au primaire* pour « communiquer oralement[2] » et en les contrastant avec les 40 « attentes fondamentales » du Plan d'études romand pour la compréhension et la production de textes oraux et écrits[3] (le lecteur attentif notera, dans ces documents, les formulations utilisées pour décrire les objets d'enseignement).

À la lumière des contributions de l'ouvrage et de leur classification, on ne peut que conclure que le terme « l'oral » est « polysémique », comme disent les éditeurs, et que la didactique de l'oral l'est tout autant. Un autre regroupement que celui proposé permet de mettre mieux en évidence le caractère fondamentalement hétéroclite de ce qui apparait sous le même vocable « l'oral ». En poussant un peu – c'est ici que le postfacier fait usage de sa liberté subjective –, on peut en effet affirmer que la didactique de l'oral telle qu'elle se lit dans les contributions et leur classement s'occupe essentiellement de deux réalités :

- de ce qui se passe quand on parle (et écoute) à l'école ;
- de situations dans lesquelles on travaille sur le parler et l'écouter à l'école[4].

2 http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/ index.asp?page=conn_com

3 https://www.plandetudes.ch/web/guest/L1_34/

4 Je laisse ici de côté un autre immense pan de l'oral, peu abordé dans le présent volume : celui de l'apprentissage du parler dans une autre langue, par exemple le français pour des

Cette autre description du champ de l'oral tel qu'il se dégage de l'analyse des contributions du volume – et à mon avis plus généralement du « champ » de la didactique de l'oral – met d'emblée en évidence des intérêts de recherche, des territoires, fort divers. Les deux réalités distinguées ci-dessus sont bien sûr en rapport l'une avec l'autre, mais leur distinction analytique me parait pour l'instant permettre de clarifier la situation. Visiblement le vocable « l'oral » couvre des réalités fort différentes. On pourrait dire que la première n'est pas propre à la didactique du français, mais en quelque sorte « transdisciplinaire » : une problématique de l'oral dans une perspective certes didactique, mais de « didactique disciplinaire générale » aurais-je presque envie de dire (Bayrhuber, Abraham, Frederking, Jank, Rothgangel et Vollmer, 2016). Bien sûr, les didacticiens du français, férus souvent de linguistique et plus généralement compétents pour les questions d'enseignement de la langue, ont un mot particulièrement important à dire (si j'ose cette formulation ici…) Mais les travaux réunis ici dans les parties 1, 3 et 4 du livre ne portent guère sur des interventions dans l'enseignement de l'oral. Elles analysent des pratiques d'oral comme moyens pour apprendre ou comme objets de discours et d'évaluation. Les travaux qui portent sur l'enseignement de l'oral, quant à eux, concentrés dans la partie 2, constituent leurs objets à travers des notions qui pointent des pratiques langagières diverses, notamment à travers la terminologie des genres. Nous avons donc au moins deux didactiques de l'oral distinctes, correspondant à deux réalités d'enseignement, elles aussi distinctes.

Un bref saut dans les prescriptions s'impose ici. Y parle-t-on de « l'oral » ? L'exploration montre deux manières de faire : dans celles du Québec et de Suisse romande, nous l'avons vu, on parle respectivement de « communiquer oralement » et de « compréhension et production de textes oraux ». Le terme « l'oral » n'apparait que très marginalement. En France, « enseigner l'oral » est entré de plain-pied dans les derniers programmes de 2015, certes non pas dans le programme officiel où l'on parle toujours de comprendre et s'exprimer à l'oral[5], mais dans les commentaires[6] où l'on distingue précisément les deux dimensions de l'oral que nous venons d'observer : l'oral dans sa dimension discursive et communicationnelle transdisciplinaire et l'oral comme objet d'enseignement dans des situations relativement

---

élèves venant d'autres pays. Sans ignorer bien sûr que « parler une autre langue » peut aussi se passer, d'une certaine manière, à l'intérieur de ce qu'on considère comme la même langue, mais ceci nous ramène en fait sur le premier point que je viens de mentionner.

5 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

6 http://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-langage-oral.html

formelles de communication, sous forme de genres, dans une approche appelée, étonnamment, « intégrée ». Trouverions-nous ici un rapport inversé, les travaux didactiques étant devenus prescriptions ? Visiblement le rapport entre champs académiques d'une part, prescriptions et pratiques de l'autre est complexe.

QUID DE « L'ORAL » ?

Mais en fait : d'où vient ce mot « l'oral » qui hante tant les esprits des didacticiens du français. Un petit retour dans l'histoire parait utile. L'on se rend alors compte que le parler ou la parole des élèves constitue depuis toujours une préoccupation essentielle de l'école. Rappelons, au secondaire, l'enseignement de la rhétorique du début du 19e siècle, et bien avant déjà. Et l'école primaire en a fait son objet d'enseignement dès la constitution du français comme discipline scolaire à travers les exercices phares inventés pour son développement : l'élocution et la récitation. Certes, comme pour tout l'enseignement du français de la fin du 19e siècle jusqu'à ce qu'on appelle parfois le « tournant communicatif » à partir des années 1960, nous sommes loin d'objets rhétoriques ou communicatifs, mais la parole, ou plutôt le parler des élèves, est au cœur des préoccupations, dans une visée qui soumet clairement le parler à l'écrit et qui ne tient aucun compte des spécificités de l'oral ; ceci découle de l'approche représentationnelle axée sur le niveau de la phrase et de sa correction. En revanche, il n'y a trace de « l'oral » dans aucun texte officiel, sauf pour le « calcul oral »…

C'est donc bien ce tournant communicatif des années 1960 qui aboutit à l'introduction massive du mot. Deux filons ont abouti à l'importance qu'il a prise dans des syntagmes comme « enseignement de l'oral », « pédagogie de l'oral » (eh oui, c'est ainsi qu'on appelait le champ pendant longtemps), puis « didactique de l'oral ». Ropé (1990) en donne une excellente présentation. Il y a d'abord la théorisation linguistique, souvent reprise par des didacticiens, de l'ordre de l'oral et du scriptural, proposée par Peytard en 1970 et qui l'amène à faire une sévère critique de l'enseignement de l'oral – c'est ainsi que cela s'appelle déjà – qui est systématiquement soumis aux normes de l'écrit (on trouve le même type d'analyse dans le présent volume). Il en découle la revendication qu'il faut tenir compte des spécificités de l'oral pour son enseignement. Parallèlement se développe un fort courant sociolinguistique qui met en évidence les présupposés de la maitrise de certaines manières de parler pour apprendre à l'école, avec les rapports de pouvoir qui en découlent. Bautier(-Castaing), entre autres, développe avec d'autres un champ de recherche autour de la question

de l'oral (le numéro 17 de *Pratiques*, 1977, est emblématique à ce propos) dont on trouve des traces explicites dans les documents français de 2015 cités plus haut. On voit que le champ de la recherche en didactique sur « l'oral » s'organise d'emblée dans une perspective large : l'oral pour apprendre ; l'oral comme thématique de recherche dans une perspective extensive à l'intérieur de l'école. Faisons encore un pas de plus, que Chiss, dans un appel pour un colloque sur « La didactique de l'oral[7] », n'hésite pas à franchir :

> Alors que la notion de « genre » et la dynamique du travail proposé invitent à penser une interrelation entre oral et écrit et le dépassement de cet antagonisme, la seconde orientation ne peut qu'insister sur la spécificité des conduites langagières orales et leur transversalité, ce qui conduit logiquement à écarter l'idée de faire de l'oral un objet d'enseignement autonome, une sous-discipline à l'intérieur de la matière « français ». (2003 : 15)

Où nous retrouvons la dichotomie qui hante de toute évidence la « didactique de l'oral »… jusque dans les instructions officielles, comme nous l'avons vu plus haut[8].

Faisons un petit pas de côté, outre-Rhin. Nulle « Didaktik des Mündlichen » ou « Didaktik der Mündlichkeit » en vue. Certes, les expressions apparaissent parfois, de manière isolée, notamment comme traductions de « didactique de l'oral », mais elles ne constituent le titre ni d'ouvrages, ni de cours. Il existe cependant un groupe de travail dans l'association sœur de l'AIRDF, le *Symposium Deutschdidaktik,* qui s'occupe de *Mündlichkeit*, d'oralité. Il vient d'éditer un livre issu d'un congrès récent (Grundler et Spiegel, 2014) qui permet d'observer deux faits : 1) le travail des didacticiens de l'allemand porte presque exclusivement sur des objets d'enseignement traités dans la discipline scolaire « Deutsch » – il s'agit plus particulièrement de pratiques comme l'exposé, la participation à des discussions publiques, l'écoute, l'argumentation en public, etc. ; 2) l'ouvrage est intitulé « Konzeptionen des Mündlichen » (conceptions de l'oral ; Cappeau en parle dans son texte dans le présent ouvrage) : le livre est issu d'un colloque qui avait pour but de discuter explicitement ce qu'est l'oralité. Il s'agissait de construire des concepts communs pour avancer dans l'analyse de ce que « oralité » veut dire dans le contexte de la didactique. Visiblement, les collègues allemands, tout en se restreignant, rencontrent des problèmes analogues aux nôtres quand il s'agit d'oralité (pour ne pas dire de « l'oral »).

---

7 http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html

8 Il est très instructif aussi de lire le très récent dossier de veille de l'IFE du point de vue que nous développons ici : Gaussel, 2017.

Ne faudrait-il pas alors faire un pas de plus et abandonner le terme même « l'oral » qui réifie et naturalise des pratiques langagières fondamentalement hétérogènes. Ce qui, je précise, n'empêche nullement, bien au contraire, de travailler sur les différents usages de la langue orale à l'école ; ou peut-être faudrait-il dire « sur les pratiques de communication orale » qui se réalisent en genres ? L'usage du mot « l'oral » – c'est du nom dont je parle, non de l'adjectif – réifie un objet et a des effets liés à toute réification. Fiehler, Barden, Elstermann et Kraft (2004 : 108ss) analysent de manière particulièrement perspicace ces effets en montrant quatre tendances qu'il entraine : homogénéisation des pratiques orales ; prototypisation de certaines caractéristiques ; abstraction par rapport au contexte des pratiques ; et absolutisation des dimensions verbales par rapport à d'autres médias impliqués dans les pratiques communicatives. Parler de « didactique de l'oral » ne peut pas échapper aux effets problématiques de cette réification. Faut-il l'abandonner ? Question provocante, bien sûr, surtout dans la postface d'un livre sur ce domaine. Retenons au moins ceci. La lecture du présent ouvrage, à la lumière notamment de celui, très proche, de nos collègues allemands m'amène à maintenir les distinctions fondamentales que j'ai opérées plus haut. L'analyse historique de l'origine et des raisons de la force de la présence du mot « l'oral » en didactique (et partiellement dans les prescriptions) ainsi que l'impossibilité constatée de faire de l'oral en général un objet d'enseignement les ont à mon avis confirmées.

Il y a d'une part la discipline scolaire *français*, qui continue à exister (une telle discipline existe à peu près dans tous les pays avec *grosso modo* les mêmes contours) et dont une des tâches centrales consiste à développer les capacités langagières des élèves, ou, pour le dire autrement, à élargir leur maitrise de pratiques de communication variées, dont celles qui se déroulent dans le médium parlé, par la voix. Notons que, dans le contexte scolaire, ces pratiques sont toujours d'une manière ou d'une autre articulées avec des pratiques liées à l'écriture (et inversement). Ce travail commence très tôt, dès le début de la scolarité. La « technologisation » de la parole (moyens d'enregistrement, amplification, transformation de la voix, mais aussi des gestes, mimiques, etc.), qui suit puis accompagne celle de l'écriture (imprimerie, machines à écrire, ordinateurs, bientôt dictée pour écrire), crée de nouvelles pratiques et, surtout, met à disposition des outils nouveaux pour l'enseignement et l'étude des pratiques de la langue parlée.

La langue parlée – je préfère ce terme moins hypostasiant – joue un rôle essentiel dans la transmission et l'appropriation des savoirs à

l'école dans toutes les disciplines. Dans le cadre d'une didactique disciplinaire que certains appellent générale (voir plus haut), les didacticiens du français ont un rôle éminent à jouer pour connaitre le fonctionnement de ces pratiques, voire, en interaction avec les didacticiens des autres disciplines, pour réfléchir à des dispositifs permettant de développer les capacités des élèves liées à ces pratiques spécialisées. Ils peuvent le faire à double titre : comme spécialistes de l'enseignement de la langue et en articulant le travail dans leur discipline avec celui des autres. Et là aussi, bien sûr, les nombreuses formes de langue parlée et de langue écrite s'interpénètrent sans cesse…

Mentionnons finalement – le livre ne fait qu'effleurer cette question – les liens entre langues différentes, toujours présentes dans les classes et chez de plus en plus d'élèves. Ici s'ouvre un autre champ de recherche encore.

***

Le postfacier que je suis a peut-être outrepassé ses droits en interrogeant les concepts mêmes qui fondent cet ouvrage. C'est le livre lui-même qui l'y invitait, voire le forçait à le faire, mais aussi le constat des éditeurs qui dans leur introduction soulignaient la polysémie du terme « l'oral ». Je m'arrête. La didactique de l'oral existe : je l'ai rencontrée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAUTIER(-CASTAING), É. (1977). Statut de l'oral et pédagogie. *Pratiques*, *17*, 27-30.

BAYRHUBER, H., ABRAHAM, U., FREDERKING, V., JANK, W., ROTHGANGEL, M. & VOLLMER, H.J. (2016). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik* [En route vers une didactique disciplinaire générale]. Münster : Waxmann.

CHISS, J.-L. (2003). Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif. Dans Bureau de la formation continue des enseignants, *Didactiques de l'oral : actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Montpellier, les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte* (pp. 13-21). Caen : CRDP de Basse-Normandie.

FIEHLER, R., BARDEN, B., ELSTERMANN, M. & KRAFT, B. (2004). *Eigenschaften der gesprochenen Sprache* [Caractéristiques de la langue parlée]. Tübingen : Narr.

GAUSSEL, M. (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Lyon : ENS de Lyon (Dossier de veille de l'IFÉ 117).

GRUNDLER, R. & SPIEGEL, C. (Hrsg.). (2014). *Konzeptionen des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen* [Conception de l'oral : perspectives scientifiques et conséquences didactiques]. Bern : HEP.

HOFSTETTER, R. & SCHNEUWLY, B. (2014). Disciplinarisation et disciplination consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (Hrsg.), *Disziplin: 28. Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften* [Discipline : 28e colloque (2013) de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales] (pp. 27-46). Fribourg : Academic Press.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MÉLS). (2011). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

NONNON, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques [En ligne], 169/170*. Consulté le 3 mai 2017 dans : http://pratiques.revues.org/3115.

PEYTARD, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, *6*, 35-47.

ROPÉ, F. (1990). *Enseigner le français : didactique de la langue maternelle*. Paris : Éds universitaires.

SANCHEZ, É. & MONOD-ANSALDI, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & didactique*, *9*(2), 73-94.

L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques

Il n'est plus temps aujourd'hui de s'interroger sur la *légitimité* d'un enseignement de l'oral : tous les programmes et plans d'études actuels des différents pays et régions francophones lui donnent une place conséquente, de la maternelle à la fin du secondaire, des premiers rituels langagiers aux genres les plus complexes. Ce nouvel ouvrage de la collection *Recherches en didactique du français* a dès lors pour principal objectif – et intérêt – de présenter des pistes et réalisations concrètes, fondées didactiquement. Celles-ci témoignent des avancées dans ce domaine, mais aussi du développement d'une *ingénierie didactique* solidement argumentée, attentive aux démarches d'élaboration et de validation des dispositifs proposés.

Au-delà de certaines convergences, les contributions font apparaitre des manières diversifiées d'envisager l'« oral » comme objet de l'enseignement : des pratiques communicatives larges, multimodales, à des conduites langagières « transversales » telles la justification ou l'argumentation, d'un oral au service de l'écrit à des approches spécifiquement centrées sur des genres oraux tels le débat ou le documentaire, en production ou en compréhension.

L'ouvrage aborde ainsi de nombreuses questions, notamment à propos des normes appliquées, ou à appliquer, lorsqu'on enseigne l'oral, de l'évaluation, des relations entre oral et écrit, de la formation, voire de la délimitation même du domaine. Il pointe aussi quelques lacunes qui demeurent, concernant la progression des apprentissages par exemple.

Cet ouvrage est de nature à intéresser les enseignant-e-s, qui pourront y trouver diverses pistes, les formateurs et formatrices, les didacticien-ne-s des langues et… tous les adeptes de l'oral, sous toutes ses formes et dans toutes ses variétés !



Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français - Université de Namur



Association internationale pour la recherche en didactique du français



Institut de recherche et de documentation pédagogique - Neuchâtel

Prix public de vente : 23,00 €
ISBN 978-2-87037-991-2

